

Dialogi, vuorovaikutus ja nuorten toimijuus

Taidekasvatuksen merkitys Brasilian kaupunkiperiferiassa kasvavien nuorten elämässä

Aino Salmi
Helsingin yliopisto
Valtiotieteellinen tiedekunta
Kehitysväitöskirja
Maisterintutkielma
Maaliskuu 2020

Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		Laitos/Institution– Department Politiikan ja talouden tutkimuksen laitos
Tekijä/Författare – Author Aino Salmi		
Työn nimi /Arbetets titel – Title Dialogi, vuorovaikutus ja nuorten toimijuus - Taidekasvatuksen merkitys Brasilian kaupunkiperiferiassa kasvavien nuorten elämässä		
Oppiaine/Läroämne– Subject Kehitysmaatutkimus		
Työn laji/Arbetets art – Level Pro Gradu tutkielma	Aika/Datum – Month and year huhtikuu 2020	Sivumäärä/Sidoantal – Number of pages 77
<p>Tiivistelmä/Referat – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten nuorten yhteiskunnallinen toimijuus rakentuu kansalaisjärjestötoiminnassa Brasilian Guaritubassa. Yksi tutkimuksen keskeisimmistä teemoista on kasvatuksen rooli yhteiskunnallisiin eriarvoisuuksiin pureutumisessa sekä kasvatuksen kentällä ilmenevät valtasuhteet ja dialogin merkitys niissä. Nuorten toimijuutta tarkastellaan tutkimuksessa Paulo Freiren kriittisen pedagogiikan valossa, jonka mukaan eriarvoisuutta voidaan haastaa nimenomaan vahvistamalla oppilaiden toimijuutta ja kriittistä ajattelua. Kenttätöni aikana muotoutunut tutkimuskysymys on: "Miten opetuksen kautta parantuneet vuorovaikutustaidot vahvistavat lasten ja nuorten toimijuutta?"</p> <p>Tutkimuksessa on käytetty vuorovaikutusta korostavia tulkitsevia ja dekolonisoivia metodologioita, ja ensisijaisesti se seuraa tulkitsevan fenomenologian metodologiaa. Tulkitsevassa fenomenologiassa tutkija toimii haastateltavien kanssa yhteistyössä identifioidessaan ja tulkitessaan merkittäviä teemoja, jotka auttavat määrittelemään tutkimusaihetta. Tutkimuskohteena olevassa järjestössä toimii musiikkiprojekti sekä lukutaitoon keskittyvä keskusteluryhmä, joista molemmissa opetustulokset perustuvat avoimeen vuorovaikutukseen. Kenttätöni aikana kerätty aineisto koostuu 16 semi-strukturoidusta haastattelusta, muistiinpanoista, sekä tutkimuspäiväkirjasta ja havaintopäiväkirjasta. Tulosten esittelyssä on tulkitsevan fenomenologian mukaisesti sisällytetty tekstikappaleita suoraan haastateltavien puheista. Lainauksilla on tutkimuksessa keskeinen rooli analyysin muodostamisessa, joka osittain rakennetaan juuri niiden ympärille.</p> <p>Tulosten kautta tutkimuksessa kuvataan nuorten erilaisia tapoja ilmaista itseään esimerkiksi musiikin ja avoimen dialogin kautta sekä heidän kykyään luoda merkityksiä ympäröivästä yhteiskunnasta heidän marginalisoidusta asemastaan käsin. Erityisesti opetuksen dialogisuus on merkittävä piirre, joka tekee siitä merkityksellistä oppilaille sekä vahvistaa heidän toimijuuttaan ja uskoaani omaan kykyihinsä. Kenttätöni aikana merkittäväksi teemaksi nousi avoin ja kannustava dialogi sekä nuorten kokemus siitä, että heitä kuunnellaan ja heidän näkemyksiään arvostetaan opetustilanteissa. Samalla tutkimus tuo esiin, että koulutuksessa vallitsee moninaisia valtasuhteita ja ennakoluuloja, jotka sekä heikentävät että vahvistavat nuorten omaa yhteiskunnallista toimijuutta.</p> <p>Tutkimuksessa korostuu Paulo Freiren ajattelua mukaillen, että muutokseen ohjaavan opetuksen keskiössä tulee olla praxis eli käytännön toiminnan yhdistyminen kriittiseen reflektioon. Tulosten mukaan oppilaat olivat saaneet uskoa itseensä ja omaan kykyihinsä juuri itsereflektion ja keskustelun yhdistävässä opetuksessa. Yhteisöllisen taidekasvatuksen kautta nuoret voivat tuoda esiin heidän elämänsä kohdistuvia epäkohtia ja löytää yhteisen äänen marginalisoiduille kokemuksilleen. Positiivinen ajattelu ja usko kehitykseen ulottuu tutkimustulosten mukaan oppilaiden itsereflektiota laajemmin myös oman asuinalueen, yhteisön ja yhteiskunnan arviointiin.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords kriittinen pedagogiikka; taidekasvatus; nuoret; Brasilia; kehitys; itseohjautuvuus; vapautuminen		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Sisällys

1. Johdanto	3
1.1 Tutkimuksen tausta	3
1.2 Koulutuksen eriarvoisuus Brasiliassa	5
1.3. Vapautuksen kasvatus Brasiliassa	7
1.4 Tutkimuksen tavoitteet.....	9
1.5 Kenttätyö.....	10
2. Teoreettinen viitekehys	12
2.1. Koulutus kehityspolitiikassa	13
2.2 Koulutuksen eriarvoisuus ja toimijuus	16
2.3. Koulutus vallankumouksellisena toimintana	18
2.4 Koulutuksen dialoginen sosiologia	20
2.5 Eriarvoisuus ja vapautuminen.....	22
3. Metodologia	23
3.1 Valta-asetelmat tutkimuksen tekemisessä	26
3.2 Tulkitseva fenomenologia tutkimusmetodina	29
3.3 Järjestön projektit.....	31
3.4 Etiikka ja haastattelut.....	33
4. Tulokset.....	36
4.1 Musiikkiprojekti.....	37
4.1.1 Musiikkikasvatus muutoksen mahdollistajana.....	39
4.1.3. Ennakkoluulojen vaikutukset toimijuuteen.....	43
4.1.2 Itsensä ilmaiseminen ja kokemus turvallisuudesta	46
4.1.3 Järjestö turvapaikkana	50
4.1.3 Vuorovaikutuksen merkitys oppimistuloksiin.....	53
4.2 Adora Ser ja itsereflektio.....	56
4.2.1 Sosiaaliset suhteet ja yhteys muiden kanssa	58
5. Johtopäätökset.....	62
5.1. Toimijuus köyhyydessä.....	63
5.2. Kenttätyön tulokset	65
5.3. Yhteys teoreettiseen viitekehykseen, koulutus vapautumisen välineenä.....	66
5.3.1. Itseohjautuvuus ja kasvatuksen dialogisuus.....	68
5.3.2. Kehitys ja eteenpäin meneminen	70
Lähteet.....	71

1. Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta

Maailman väestöstä 16 prosenttia eli noin 1.2 miljardia on 15-24 vuotiaita nuoria. Heistä 106 miljoonaa elää Latinalaisessa Amerikassa. Latinalaisen Amerikan kaupunkien laitamilla elää suuri määrä nuoria, jotka tarvitsevat tulevaisuutensa rakentamiseen laadukasta koulutusta, työtä sekä toimeentuloa. Nuorten osuus väestöstä 47 vähiten kehittyneessä maassa tulee ennusteiden mukaan kasvamaan noin 62 prosentilla seuraavan kolmen vuosikymmenen aikana, nousten 207 miljoonasta vuonna 2019 jopa 336 miljoonaan vuonna 2035 (DESA, 2019). Erityisesti globaalien eteläisten maiden mahdollisuudet tarjota koko väestölleen hyvinvointia ja toimeentuloa riippuvatkin siksi pitkälti siitä, saadaanko nuorille tarjottua pääsyä terveydenhuoltopalveluihin sekä koulutukseen. Koulutus on merkittävää nuorten tulevaisuuden kannalta, valmistaen heitä työelämään ja itsenäisen elämän rakentamiseen. Nuorilla ei kuitenkaan välttämättä ole pääsyä koulutukseen ja lisäksi koulutuksen piirissä olevat nuoretkin ovat epätasa-arvoisissa suhteissa keskenään, jos verrataan koulutuksen laatua ja sen antamia valmiuksia siirtyä työelämään ja aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimintaan. YK:n mukaan Latinalaisessa Amerikassa koulutuksen eriarvoisuuteen vaikuttaa etenkin nuorten etninen tausta sekä heidän asuinpaikkansa. Tulevaisuuden yhteiskuntien kannalta on merkittävää ymmärtää myös laajemmin, miten lapset ja nuoret saavuttavat merkityksiä elämälleen ja kokevat osallisuutta ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan kanssa muuttuvassa globaalissa maailmassa.

Brasilialaisen Paulo Freiren mukaan todellinen ihmisläheinen kasvatus voi vähentää yhteiskunnan eriarvoisuutta, jos se antaa sorretille mahdollisuuden alkaa sanoittaa omaa todellisuuttaan, tulla siitä tietoiseksi ja muodostaa tasa-arvoisia, dialogisia suhteita (Heaney, 1995). Koulutus vaikuttaakin suuresti yhteiskunnan eriarvoisuuteen ja voi antaa nuorille työelämän valmiuksien lisäksi myös muita arvokkaita välineitä rakentaa merkityksellistä elämää. Esimerkiksi se voi auttaa heitä arvioimaan yhteiskuntaa ja sen prosesseja kriittisesti sekä kehittämään heitä ympäröiviä yhteisöjä ja niiden hyvinvointia. Kriittisen pedagogiikan koulukunnan mukaan yksi koulutuksen tärkeistä tehtävistä onkin viedä yhteiskuntaa tasa-arvoisempaan suuntaan. Tutkin pro gradu -tutkielmassani koulutuksen ja nimenomaan epävirallisen, vuorovaikutukseen perustuvan koulutuksen vaikutusta marginalisoidulla alueella kasvavien nuorten elämään ja hyvinvointiin Guaritubassa, Brasilissa.

Mutta mikä sitten on köyhyyden ja eriarvoisuuden taustalla vaikuttava perimmäinen syy? Köyhyyttä ja osattomuutta, sekä näiden yhteyttä ihmisten toimijuuteen on historian aikana selitetty monin eri tavoin. Yhteiskuntatieteissä oli pitkään vallalla yhä monissa arkiselityksissä toistuva ajatus siitä, että köyhyys ja osattomuus ovat köyhien maiden ihmisten omaa syytä. Esimerkiksi Oscar Lewisin 1950-luvulla kehittämän köyhyyden

kulttuurin teorian mukaan köyhyydessä elävät ihmiset eivät usko tilanteensa muuttuvan, koska heillä on niin vahva kokemus marginaalisuudesta, avuttomuudesta, riippuvuudesta ja yhteiskunnan ulkopuolisuudesta (Oscar Lewis 1998:7). Lewisin mukaan ihmisten uskomus siitä, että hallitus ja muut instituutiot eivät toimi heidän tarpeidensa hyväksi, siirtyy sukupolvelta toiselle, jolloin myös osattomuus periytyy. Tästä uskomuksesta johtuen ihmiset ovat Lewisin mukaan usein kiinni omassa vaikeassa tilanteessaan, eivätkä edes suunnittele tai unelmoi tulevaisuudesta tai pitkän tähtäimen päämääristä.

Myöhempi tutkimus sekä kansalaisuuden käsitteen kehittyminen ovat kuitenkin haastaneet deterministisen käsityksen köyhyydestä ja kehittäneet teorioita toimijuudesta ja osallisuudesta (Beijnsens, I. van Dam, W. 2014). Uudemman tutkimuksen mukaan yhteiskunnan toimintaan osallistumisen ja yhteisöllisen vaikuttamisen kautta ihmiset voivat neuvotella ja vaikuttaa aktiivisesti osallisuuteensa ja oikeuksiinsa sekä ilmaista näkemyksiään taloudellisista, poliittisista, sosiaalisista ja kulttuurisista oikeuksista ja toimintatavoista. Esimerkiksi Janice Perlman on tutkinut Rio de Janeiron faveloiden elämää vuosikymmeniä kestäneessä etnografisessa tutkimuksessa. Perlman aloitti tutkimuksen 1960-luvulla tekemällään tutkimuksella *the Myth of Marginality*, jossa hän kertoi elämästä Rio de Janeirossa Catacumban favela-alueella. Kirjassaan Perlman kritisoi tuona aikana yleistä näkemystä siitä, että kaupunkien köyhät olisivat itse vastuussa huonosta osallisuudestaan työmarkkinoille ja näin syyllisiä omaan köyhyyteensä.

Kolmekymmentä vuotta myöhemmin julkaistussa tutkimuksessa Perlman kertoi niiden ihmisten tarinoita, joita hän oli kohdannut alunperin 1960-1970 -luvuilla Catacumban favelassa ja uudelleen vuosikymmeniä myöhemmin. Favela-alue itsessään oli myöhemmin tuhottu ja sen asukkaat oli pakotettu muuttamaan eri alueille. Perlman kuvaa tutkimuksessaan taistelua, jota asukkaat kävivät selviytyäkseen osattomuudesta sekä köyhyyden epäinhimillistävistä vaikutuksista, mutta myös kehitystä, jota heidän elämäntarinoissaan tapahtui monilla eri osa-alueilla. Huolimatta suuristakin vaikeuksista, asukkaista jopa 40 prosenttia oli parantanut sosioekonomista asemaansa ja monien konkreettiset elinolosuhteet, koulutustaso, pääsy peruspalveluihin sekä työllisyystilanne olivat parantuneet (Perlman, 2010, s. 238). Kehityksestä huolimatta väkivallan läsnäolo kuitenkin kuvaa Perlmanin mukaan ihmisten marginalisoitua asemaa ja on osa heidän elämäntarinoitaan. Haastelluista kolmesta sukupolvesta joka viides oli menettänyt jonkun läheisen väkivallan takia.

Koulutusjärjestelmän näkökulmasta favela onkin ympäristönä erityinen. Vastatakseen oppilaiden todellisiin elämäntilanteisiin koulutuksen olisi hyvä valmistaa oppilaita kohtaamaan ja käsittelemään heidän arkielämänsä kuuluvia vaikeitakin asioita, kuten väkivaltaa ja huumeita. Samalla kysymys koulutuksen laadusta ja hyvistä oppimistuloksista on kuitenkin erityisen tärkeä, jos oppilaat halutaan valmistaa yhteiskunnallisesti aktiiviseen osallistumiseen sekä pärjäämiseen työelämässä, jossa heihin voi kohdistua vahvoja ennakkoluuloja heidän taustastaan johtuen. Tutkimani dialogisen pedagogiikan mukaan koulutuksen päämääränä on oppilaiden mahdollisuus elää täysivaltaisesti informaatioyhteiskunnassa ja samalla lisätä heidän tietoisuuttaan omista kyvyistään oppia, eli antaa heille positiivisia kokemuksia oppimisesta ja kehittymisestä. Oppilaiden

marginalisoitu asema ei tulisi dialogisen ajattelun mukaan johtaa epäoikeutettuun oletukseen oppilaiden matalammista oppimisen taidoista heidän taustastaan johtuen. Tällainen ajattelu itseasiassa ylläpitää syrjinnän ja huono-osaisuuden kierrettä, koska oppilaat eivät tällöin saa tarvittavia taitoja pärjätä yhteiskunnassa. Opetuksen hyvä laatu sekä avoin vuorovaikutus nähdäänkin dialogisessa pedagogiikassa olevan erityisen tärkeitä, jotta opetuksen avulla saavutettaisiin maksimaalisia oppimistuloksia.

1.2 Koulutuksen eriarvoisuus Brasiliassa

Brasilian koulutuslain mukaan vastuu koulutuksesta jakautuu valtion, osavaltioiden sekä kuntien hallitusten välille. Brasiliassa sekä osavaltiot että kunnat ovat perustuslailla velvoitettu käyttämään vähintään neljäsosan niiden verotuloista koulutukseen. Valtion hallitus taas on velvoitettu käyttämään 18 prosenttia verotuloistaan koulutukseen ja lisäksi se vastaa paljon opetuksen sisällöistä ja määrittelee kansallisen opetussuunnitelman (Monroy, McNally, Trines, 2019). Alunperin vastuu koulutuksesta on siirtomaavallan aikaisessa järjestelmässä ollut kirkolla, ja erityisesti jesuiitoilla on ollut suuri rooli Brazilian yhteiskunnan rakentamisessa. Koulutusjärjestelmä seurasi siirtomaavallan aikana eurooppalaista mallia ja oli hyvin elitistinen jättäen esimerkiksi mustat kokonaan koulujärjestelmän ulkopuolelle. Brazilian itsenäistyessä vuonna 1822 vain 10 prosenttia kouluikäisestä väestöstä oli peruskoulutuksen piirissä. OECD:n mukaan koulutustaso on Brasiliassa nykypäivänäkin melko alhainen. 24-34 vuotiaista brasilialaisista vain 16 prosenttia on suorittanut korkeakoulututkinnon, verrattuna esimerkiksi 37 prosenttiin Chiessä tai 22 prosenttiin Kolumbiasa. Nuorten naisten korkeakoulutus on OECD:n mukaan 42 prosenttia yleisempää kuin miehillä, mutta tästä huolimatta miesten työllistyminen on samassa ikäryhmässä edelleen todennäköisempää kuin naisten. (OECD, 2019)

Tilastojen mukaan vuosittain 2.8 miljoonaa 15-17 -vuotiasta oppilasta jättää koulunkäynnin kesken Brasiliassa taloudellisista vaikeuksista, työnteosta, raskaudesta tai sopivien liikenneyhteyksien tai mielenkiinnon puutteesta johtuen (Monroy, McNally, Trines, 2019). Etnisellä taustalla on Brasiliassa vahva yhteys köyhyyteen sekä koulutustasoon ja kolme neljästä äärimmäisessä köyhyydessä elävistä on afrobrasilialaisia. Afrobrasilialaisilla ei Brasiliassa ole vain alhaisempi koulutustaso, vaan lisäksi heidän todennäköisyytensä kuolla väkivaltaisesti tai tulla murhatuksi on selvästi korkeampi kuin muilla. Esimerkiksi Rio de Janeiron slummialueilla tehdyn tutkimuksen mukaan poliisien harjoittama väkivalta on luonteeltaan usein rassistista, mistä johtuen etenkin mustilla nuorilla miehillä on poikkeuksellisen suuri riski kuolla poliisin väkivallan takia. 2010-luvulla armeijan poliisin toimesta tapettiin jopa 8000 ihmistä ja näiden uhrien joukossa mustat sekä favela-alueilla asuvat ihmiset oli-

vat suhteessa ylliedustettuja muihin ryhmiin nähden (Melo, 2019, s. 3). Heikommista elinolosuhteista tulevilla opiskelijoilla voi usein myös olla paine huolehtia perheestään sekä työskennellä kouluajan ulkopuolella, mikä voi vaikuttaa heidän oppimiseensa tai jopa johtaa opiskelujen lopettamiseen ennen aikaisesti. (Melo, 2019, s. 11) Näiden erityisten haasteiden tulisikin näkyä jollain tavalla opetuksessa, jotta se ei jäisi oppilaiden todellisuudesta irralliseksi, vaan auttaisi heitä heidän todellisissa elämäntilanteissaan (Unterhalter).

Lisäksi ennakkoluulot ja valtarakenteet asettavat haasteita faveloissa kasvavien nuorten toimijuudelle. Saira Saaristo kuvailee tutkimuksessaan Brasiliassa tyypillistä ennakkoluuloa siitä, että faveloissa asuvat ihmiset ovat väkivaltaisia ja rikollisia. Tällä ennakkoluulolla voidaan helposti oikeuttaa rakenteellinen eriarvoisuus, mistä johtuen tiettyyn ryhmään syntyvillä kansalaisilla on lähtökohtaisesti heikompi pääsy yhteiskunnan palveluihin, oikeuksiin sekä päätöksentekoon. Ennakkoluulojen kautta yhteiskunnan eriarvoisuus voidaan nähdä luonnollisena asioiden tilana, jota ei edes halua muuttaa, niin että kaikilla olisi samanlaiset mahdollisuudet edetä yhteiskunnassa ja elää itselleen mielekästä elämää. Aiemman tutkimuksen mukaan faveloissa ja köyhemmillä alueilla asuvien ihmisten oikeuksia ja toimijuutta haastaa erityisesti Brasilian yhteiskunnassa vaikuttava jako kahden kerroksen kansalaisiksi. Esimerkiksi favelassa asuvien ihmisten kohtaama nöyryytys ja väkivalta, jota poliisin toiminta usein edistää, voidaan arkipäiväistää ja saada näyttämään luonnolliselta diskurssien ja puhumisen tapojen kautta, joilla favelassa asuvat ihmiset itse esitetään väkivaltaisina rikollisina (Saaristo, 2015, s. 44). Myös palveluiden huono saatavuus ja epävirallisuus vaikuttaa ihmisten toimijuuteen ja voi ilmentyä asenteena, jonka mukaan oman asuinalueen hyvinvointi ja palvelut ovat riippuvaisia asukkaiden omasta aktiivisuudesta ja toiminnasta. Janice Perlamanin tutkimuksen mukaan faveloiden haasteiden painopiste oli vuosikymmenien aikana muuttunut taistelusta, jota he kävivät oikeudestaan omaan asuinalueeseen nykypäivän kamppailuun väkivallan ja huumaiden keskellä, joka nykyään vaikuttaa paljon ihmisten jokapäiväiseen elämään.

Toisaalta Brasilian kontekstissa on tehty paljon tutkimusta siitä, että favelassa asuvat nuoret osaavat hyödyntää heille tarjottuja mielekkäitä mahdollisuuksia opiskella ja kehittää taitojaan ja rikkoa tätä kautta rajoja, jotka jakavat kansalaiset eri luokkiin ja marginalisoivat tiettyjä ryhmiä yhteiskunnan ulkopuolelle (Perlman, 2010). Kriittiseen ajatteluun ja reflektioon perustuva opetus voi auttaa oppilaita ymmärtämään omaa paikkaansa ja siihen kuuluvia haasteita yhteiskunnassa sekä kyseenalaistamaan ennakkoluuloja, joita ympäröivä yhteiskunta kohdistaa heidän yhteisöihinsä (Melo, 2019, s. 11). Eräs vastaus yhteiskunnan eriarvoisuuteen on Brasiliassa ollut Paulo Freiren kehittämä vapautuksen kasvatus, joka ohjaa oppilaita itseohjautuvuuteen ja kriittiseen ajatteluun. Kriittinen peda-

gogiikka voi vahvistaa oppilaiden taloudellista ja sosiaalista hahmottamiskykyä ja sitä kautta heidän toimijuuttaan yhteiskunnassa.

1.3. Vapautuksen kasvatus Brasiliassa

Vapautuksen kasvatus pyrkii saavuttamaan muutosta kriittisen pedagogian keinoin, jossa avoimen dialogin kautta problematisoidaan kulttuurisia, poliittisia ja taloudellisia voimia, joiden valta näkyy jokapäiväisessä elämässä esimerkiksi mediassa ja monissa opetussisällöissä. Terminä vapautuksen kasvatus nousee Paulo Freiren pedagogiaan kuuluvasta ajatuksesta, että sorretut pystyvät kasvatuksen avulla vapautumaan yhteiskunnallisesta sorrosta. Yhteiskunnallinen sorto kohdistuu Freiren mukaan ihmisiin, joilla ei ole valtaa (Hannula, 2000, s. 1). Freire puhuu ”hiljaisuuden kulttuurista”, johon osa ihmisistä jää ilman mahdollisuutta vaikuttaa yhteiskunnallisesti. Kasvatuksen avulla voidaan Freiren mukaan antaa hiljaisuudelle kieli, kun taas vallitseva kasvatus pikemminkin pitää yllä hiljaisuuden kulttuuria, sen sijaan että se johdattaisi kasvatettavia oman todellisuutensa tiedostamiseen ja siihen vaikuttamiseen (Hannula, 2000, s. 2). Perinteisessä kasvatuksessa ohjataan Freiren mukaan oppilaita liikaa passiivisuuteen, tottelevaisuuteen ja kritiikkittömyyteen. Freire näkee kasvatuksen todellisen päämäärän olevan muutos kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa, jossa ei esitetä ihmisen ihmisyyttä.

Vapautuksen kasvatuksessa ei ole tarkoituksena soveltaa samanlaista opetuksen mallia kaikkiin erilaisiin tilanteisiin, vaan opetuksen tavat ja sisältö nousevat paikallisesta kontekstista sekä hegemonian ja vastahegemonian teorioista (Melo, 2019, s. 2). Yhdistävänä tekijänä voidaan kuitenkin sanoa, että vapauttavan kasvatuksen menetelmät ovat aina vuorovaikutteisia ja yhteistoiminnallisia (Hannula, 2000, s. 3). Vapautuksen kasvatus lähtee oppilaiden omista elämäntilanteista ja siihen perustuvista tiedoista ja pyrkii kyseenalaistamaan sellaisia diskursseja esimerkiksi mediassa ja koululaitoksissa, jotka yhteiskunnassa marginalisoivat oppilaita. Paikallinen yhteiskunnallinen konteksti määritteleekin paljon vapautuksen kasvatuksen tavoitteita, koska sen tarkoituksena on valmistaa oppilaita itseohjautuvaan elämään omista lähtökohdistaan käsin.

Kriittinen pedagogiikka eroaa periaatteiltaan uusliberaalista massakoulutuksen kasvatusideologiasta, jossa oppilaat valmistetaan globaaleille työmarkkinoille tarvittavilla tiedoilla, mutta ei kiinnitetä huomiota heidän päivittäisiin taisteluihinsa yhteiskunnassa. (Melo, 2019, s. 2) Uusliberaalissa ajattelussa ihmisen subjektiivisuudessa nähdään olevan keskeistä kilpailu sekä jokaisen yksilön vastuu omasta hyvinvoinnistaan. Michel Foucaultin mukaan ihmisten väliset suhteet nähdään uusliberaalis-

sa ajattelussa perustuvan vaihtoon ja kilpailuun, jossa yksilöt voivat nostaa omaa kilpailukykyään ja tuottaa arvoa taloudelle ja yhteiskunnalle (Foucault 2008, s. 12). Kriittisessä pedagogiikassa korostetaan, että koulutuksen tehtävänä ei ole ensisijaisesti varustaa oppilasta tietyllä todistuksella, joka oikeuttaa hänelle tietynlaiset oikeudet ja aseman yhteiskunnassa. Koulutuksen tehtävänä nähdään enemmänkin olevan oppilaiden varustaminen itseohjautuvaan elämään taidoilla, joista on heille hyötyä heidän elämässään sekä kyvyillä vallitsevan järjestelmän ja ajattelutapojen kriittiseen arviointiin.

Freiren vaikutus on ollut vahva varsinkin Latinalaisen Amerikan populaarikasvatuksessa ja ruohonjuuritason liikkeissä. Freire teki aluksi pedaogiikkaansa tunnetuksi kehittämänsä lukutaidon opetusmenetelmän kautta, jota sovellettiin Brasilian lukutaito-ohjelmissa 1960-luvulla ja myöhemmin erityisesti globaalien etelämaissa (Hannula, 2000, s. 6). Erityisesti Latinalaisessa Amerikassa ja Afrikassa, mutta myös muilla mantereilla freireläinen kasvatustapa on yhdistynyt usein demokratisoitusliikkeisiin, joista merkittävimpiä ovat Guinea-Bissaussa vallankumouksen jälkeen toteutettu lukutaito-ohjelma (Freire 1978) sekä monissa Afrikan ja Aasian maissa toteutetut lukutaito-ohjelmat Freiren toimiessa Kirkkojen maailmanneuvostossa konsulttina (Hannula, 2000, s. 2). Freiren lukutaito-ohjelmissa lukutaidottomuus on liitetty laajempiin sosiaalisiin ja poliittisiin yhteyksiin sekä arkielämän toimintaan, jolloin lukutaidottomuus kuvaa laajempaa kokemusta ulkopuolisuudesta, eikä niinkään mekaanista lukemista ja kirjoittamista. Freiren mukaan olennaista onkin 'oman sanan' sanominen eli esimerkiksi lukutaidon suhteen tärkeää on oppia lukemaan ja kirjoittamaan omaan ympäristöönsä kuuluvilla käsitteillä sekä omilla ilmaisuillaan ja kokemuksillaan. Näin ihmiset oppivat, että heidän käsityksensä todellisuudesta on yhtä pätevä kuin vallassa olevien, jolloin lukutaidon oppiminen muuttuu askeleeksi kohti poliittista osallistumista. Freiren pedagogiikka alkoi 1980-luvulla saavuttaa myös virallisen koulujärjestelmän hyväksyntää, mutta eniten sitä on hyödynnetty epävirallisen kasvatuksen alueella, jossa voidaan luontevasti yhdistää opiskelijoiden arkielämä, teoria ja käytäntö sekä omiin olosuhteisiin vaikuttaminen. (Heaney 1995.)

Haasteet Freiren pedagogian suhteen liittyvät esimerkiksi sen soveltamiseen erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa. Koska pedagogiikan juuret ovat brasilialaisella maaseudulla ja sen demokratisoitusliikkeissä, periaatteiden siirtäminen täysin erilaisiin yhteiskunnallisiin tilanteisiin ei välttämättä tuota aina vastaavia tuloksia. Esimerkiksi ongelmia on esiintynyt tilanteissa, joissa sorrettujen pedagogiikkaa on sovellettu teollisuusmaissa, joissa köyhyys ja eriarvoisuus ilmenevät eri tavalla (Hannula, 2000, s. 8). Usein ongelmat ovat voineet liittyä myös siihen, että pedagogiikka on pelkistetty tietynlaiseksi tekniikaksi, josta sellaisenaan voi tulla manipuloivaa ja liian sopeuttavaa. Kriittisen pedagogiikan alkuperäinen tarkoitus on nimenomaan vastata oppilaiden ajankohtaisiin ongel-

miin ja elämäntilanteisiin ja auttaa heitä toimimaan niissä itseohjautuvasti ja itsenäisesti, mutta samalla kuitenkin yhteistyössä muiden kanssa.

1.4 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni tavoite on selvittää, miten nuorten yhteiskunnallinen toimijuus rakentuu kansalaisjärjestötoiminnassa Brazilian Guaritubassa. Kuvailen tutkimuksessani nuorten kasvua brasilialaisessa kaupunkiperiferiassa ja sitä, millaisia välineitä he ovat saaneet omaan kasvuunsa kansalaisjärjestön toiminnasta. Musiikkikasvatushankkeiden kautta kuvaan ja pyrin ymmärtämään nuorten erilaisia tapoja ilmaista itseään ja luoda merkityksiä ympäröivästä yhteiskunnasta vaikeassakin yhteiskunnallisessa tilanteessa. Kenttätyöni aikana merkittäväksi teemaksi nousi dialogi sekä nuorten kokemus siitä, että heitä kuunnellaan ja heidän näkemyksiään arvostetaan opetustilanteissa. Samalla tutkimukseni tuo esiin, että koulutuksessa vallitsee moninaisia valtasuhteita, jotka sekä heikentävät että vahvistavat nuorten omaa yhteiskunnallista toimijuutta. Kenttätyöni aikana tutkimuskysymyksekseni muodostui ”Miten opetuksen kautta parantuneet vuorovaikutustaidot vahvistavat lasten ja nuorten toimijuutta?”

Valitessani tutkimuskohteekseni musiikkikasvatusta antavan järjestön Brasiliassa, minua kiinnostivat nimenomaan ne välineet, joita oppilaat saivat taidekasvatuksesta elääkseen itselleen mielekästä elämää ja heidän omat näkemyksensä elämästä ja siihen kuuluvista haasteista ja mahdollisuuksista. Koulutuksessa minua kiinnosti erityisesti valtasuhteiden sekä yhteiskunnan eriarvoisuuden vaikutukset oppimistuloksiin ja tätä käsittelevä aiempi tutkimus. Yksi tutkimuksen teemoista onkin kasvatuksen rooli yhteiskunnallisiin eriarvoisuuksiin pureutumisessa sekä kasvatuksen kentällä ilmenevät valtasuhteet ja dialogin merkitys niissä.

Brasilian kaltaisessa yhteiskunnassa, jossa syntyperä ja alueen kehitys vaikuttavat paljon ihmisten elinolosuhteisiin ja mahdollisuuksiin yhteiskunnassa, koulutuksella voidaan vaikuttaa paljonkin toimijuuden kehittymiseen ja tapaan haastaa perinteisiä ajattelutapoja, val-

tarakenteita tai esimerkiksi yhteiskuntaluokkien välisiä ennakkoluuloja. Toisaalta koulutus voi toimia myös vallitsevien valtarakenteiden ja luokkaerojen vahvistajana, sekä oikeuttaa ihmisten välisiä eroja oikeuksissa ja mahdollisuuksissa (Unterhalter, 2015).

Valitsin tutkimukseni keskeiseksi näkökulmaksi Paulo Freiren vapautuksen kasvatuksen teemat, koska tutkimuskohteena olleessa järjestössä vuorovaikutus ja dialogille perustuva oppiminen olivat vaikuttaneet paljon oppilaiden toimijuuden vahvistumiseen sekä heidän käsityksiinsä omista kyvyistään sekä mahdollisuuksistaan vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja yhteiskuntaan. Freiren ajattelu on vaikuttanut paljon koulutuksen dialogisen pedagogiikan kehittymiseen, jota käytän teoreettisessa viitekehyksessäni. Teorian mukaan sosiaaliseen todellisuuteen vaikuttaa sekä ihmisen toimijuus että valtarakenteet, mistä johtuen koulutuksen avulla voidaan myös vahvistaa toimijuutta ja auttaa ihmisiä parantamaan elinolosuhteitaan ja asemaansa yhteiskunnassa.

Tutkimani järjestö sijaitsee taloudellisesti hyvin köyhällä alueella, jolla esiintyy asukkaiden tarinoiden mukaan melko paljon väkivaltaa ja huumekauppaa. Oppilaiden kertomusten mukaan heidän elämäänsä vaikuttaa yhtä lailla alueen ongelmat ja niiden vaikutukset heidän elämäänsä että ulkopuolelta tulevat ennakkoluulot heitä ja heidän aluettaan kohtaan. Toimijuuden suhteen minua kiinnosti yhtä lailla oppilaiden kokemat todelliset haasteet esimerkiksi jatko-opiskelujen ja tulevaisuuden näkymiensä suhteen, että heidän ajattelunsa ja käsityksensä omista mahdollisuuksistaan edetä yhteiskunnassa, vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja toteuttaa unelmiaan. Haastatteluissa tulikin esille, että oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa paljon esimerkiksi oman alueensa kehitykseen ja näkivät siinä paljon hyvää, eivätkä niinkään kokeneet olevansa huonojen olosuhteiden uhreja tai passiivisia kohteita.

1.5 Kenttätyö

Kenttätyöni perustui noin viiden viikon mittaiseen ajanjaksoon, jonka vietin Guarituban asuinalueella Piraquarassa, Paranán osavaltiossa Brasiliassa. Sain ensimmäisen kosketukseni Brazilian koulujärjestelmään keväällä 2018 ollessani työharjoittelussa Curitibassa Cifal Curitiba -nimisessä järjestössä, joka toimii YK:n UNITAR -verkoston alaisuudessa. Työskentelin järjestössä YK:n Agenda 30 -tavoitteiden parissa ja tutustuin siksi paikallisiin järjestöihin, jotka toimivat opetus- ja kasvatukseen.

toreilla. Lisäksi sain pitää muutamia tunteja paikallisesti arvostetussa, yksityisessä Sesi-koulussa, joka oli perustettu yhteydessä valtion hankkeeseen, jonka päämääränä oli teollisuuden- ja innovaatioiden tehostaminen. Sesi-koulussa oppilaat tulivat sosiaalisesti hyvin toimeentulevista perheistä ja koulussa järjestettiin myös yksi valinnainen kurssi, jossa viereiseltä köyhältä alueelta tuotiin bussilla lapsia pariaksi tunniksi kerran viikossa leikkimään ja viettämään aikaa vanhempien koululaisten kanssa. Koulun organisoima projekti antoi minulle mielenkiintoisen ensisilmäyksen koulujärjestelmän eriarvoisuudesta ja samalla vahvoista luokkaeroista Brasiliassa.

Tutkimukseeni valikoituneessa musiikkijärjestössä taas vierailin ensimmäistä kertaa harjoitteluni viimeisellä viikolla. Anonymiteetin vuoksi kutsun järjestöä tässä tutkimuksessa vain ”järjestöksi”. Järjestö on perustettu vuonna 1988 tukemaan haavoittuvassa asemassa olevia perheitä Guarituban alueella ja sen toiminta on uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumatonta. Vuosien saatossa toimintaa on kehitetty ja järjestössä on aloitettu esimerkiksi musiikinopetusta, ja järjestön oppilaat ovat alkaneet esiintyä yhä laajemmalla alueella sekä tehneet matkoja Brazilian sisällä sekä muutama vuosi sitten jopa Yhdysvaltoihin. Vieraillessani järjestössä ensimmäisen kerran, esimieheni Cifal Curitibassa suosittelee minua vierailemaan projektissa, koska tiesi minun olevan musiikinopiskelija ja varoitti minua etukäteen projektin sijaitsevan hyvin kaukana ja vaarallisella alueella. Tästä johtuen hän suosittelee minua siksi matkustamaan sinne yhdessä järjestön johtajan autolla. Jälkeenpäin ajateltuna esimieheni puheista välittyi vahvoja asenteita Guarituban aluetta kohtaan.

Tehdessäni kenttätöitä Guaritubassa, alueella asuvat ihmiset kertoivat minulle, että Curitibassa asuvien ihmisten näkökulmasta katsottuna Guarituba on sekä maantieteellisesti että kulttuurisesti kaukaista periferiaa, joka tunnetaan lähinnä siellä olevasta vankilasta ja huumekaupasta. Esimerkiksi sijainnin suhteen Guarituba todellisuudessa paikantuu suhteellisen lähelle Curitiban kaupunkia ja osa asukkaista kävi siellä yliopistossa tai töissä. Myöhemmin kenttätöni aikana huomasin, että suurin osa haastattelemistani vanhemmista ei kuitenkaan omistanut autoa ja kertoi käyttävänsä paljon aikaa kulkiessaan pitkiä matkoja virallisten palveluiden luokse polkupyörällä tai kävellen. Kaukainen sijainti ja eristyisyys oli siis osittain ennakoluulo, mutta osittain piti myös paikkaansa ja vaikutti asukkaiden elämään. Myös järjestön johtajan mukaan sijainti vaikutti järjestön toimintaan, koska projektiin oli haastavaa saada lisää työntekijöitä, kuten esimerkiksi psykologeja, joita sinne olisi haluttu työskentelemään lasten kanssa. Rekrytoimista hankaloitti ihmisten ennakoluulot siitä, että järjestö sijaitsee kaukana ja ympäristö koettiin vaarallisena. Myös oppilaat kuvailivat minulle välillä ihmisten ennakoluuloja ja kertoivat niiden vastapainona positiivisista asioista alueellaan.

Saapuessani ensimmäistä kertaa vierailemaan järjestöön minuun vaikutti sen avoin ja vastaanottavainen ilmapiiri sekä lasten musikaalinen lahjakkuus, mikä kertoi hyvin korkeatasoisesti opetuksesta. Koska olin harjoitteluni aikana saanut aiemmin pitää joitain oppitunteja melko kalliissa yksityiskoulussa, minuun vaikutti näiden etukäteen sääliteltyjen lasten asenteet ja käytös, avoimuus sekä musikaalinen lahjakkuus. Omien ennakkoluulojeni ja todellisuuden törmätessä minussa heräsi kiinnostus tutkia koulutuksen laatua Brasilian yhteiskunnassa, jossa lapset jo syntyessään saavat hyvin erilaiset oikeudet ja mahdollisuudet ja jossa eri alueiden ja sosiaalisten luokkien välillä on vahvoja ennakkoluuloja (Beijnsens, van Dam, 2014).

Huomasin vertailllessani tuloksia kalliissa yksityiskoulussa sekä järjestössä keskellä köyhää asuin-
luetta, että sosiaalisista eroista huolimatta molemmissa saavutettiin hyviä oppimistuloksia. Järjestön
työntekijöiden mukaan kuitenkin vain yksi oppilaista oli tähän mennessä päässyt opiskelemaan yli-
opistoon, mikä taas antoi vihjeitä siitä, että yhteiskunnassa oppilaat kohtaavat monenlaisia haasteita
ja esteitä huolimatta omista lahjoistaan ja motivaatiostaan tai mahdollisuudestaan saada hyvää ope-
tusta. Oppimistuloksia enemmän minua alkoi kiinnostaa myös järjestön ilmapiiri ja se, millainen
rooli vuorovaikutuksella oli lasten hyvinvointiin ja toimijuuteen. Tätä kautta minua alkoi kiinnostaa
heidän oma näkökulmansa ja tarinansa järjestön ja musiikin merkityksestä heidän elämässään.

2. Teoreettinen viitekehys

Valitessani tutkimuskohteekseni musiikkikasvatusta antavan järjestön Brasiliassa, minua
kiinnostivat nimenomaan ne välineet, joita oppilaat saivat taidekasvatuksesta elääkseen itsel-
leen mielekäästä elämää ja heidän omat näkemyksensä elämästä ja siihen kuuluvista haasteis-
ta ja mahdollisuuksista. Koulutuksessa minua kiinnostivat erityisesti valtasuhteiden sekä yh-
teiskunnan eriarvoisuuden vaikutukset oppimistuloksiin ja tätä käsittelevä aiempi tutkimus.
Tästä johtuen päädyin tekemään etnografisen tutkimuksen, jonka aikana vietin viisi viikkoa
järjestössä kenttätöissä, keräämässä aineistoa ja havainnoimassa oppilaiden elämää eri ym-
päristöissä. Koska tutkimuskysymykseni käsittelevät nimenomaan oppilaiden toimijuutta ja
sen vahvistumista yhdessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa, valitsin teoreettiseksi viite-
kehyyksi koulutuksen dialogisen pedagogiikan, joka painottaa vuorovaikutuksen merkitys-
tä oppimisprosessissa.

Teorialuvussani käsittelen koulutuksen suhdetta eriarvoisuuteen sekä koulutuksen mahdollistamaa muutosta sekä valtarakenteiden haastamista. Mahdollisuus muutokseen perustuu dialogille sekä ihmisten toimijuuden vahvistamiselle, joita käsittelen Paulo Freiren kriittisen pedagogiikan kautta luvussa 2.3. Luvussa 2.4 esittelen tarkemmin koulutuksen dialogista sosiologiaa, jonka mukaan koulutuksen avulla voidaan haastaa valtarakenteita. Aloitan teorialukuni kuitenkin kertomalla koulutuksesta kehityspolitiikasta luvussa 2.1 sekä määrittelemällä koulutuksen eriarvoisuuden moniulotteisena ja valtarakenteisiin kietoutuvana ilmiönä luvussa 2.2.

2.1. Koulutus kehityspolitiikassa

Lasten ja nuorten välistä eriarvoisuutta suhteessa koulutukseen voidaan kuvata monin eri tavoin. Näistä yleisin tapa kuvata eriarvoisuutta esimerkiksi kansainvälisissä vertailuissa on eriarvoisuuden näkeminen tiettynä rajana, joka yksilön tulee ylittää. Tämä raja voi olla esimerkiksi tietty määrä koulutusta tai tietyn testin läpäiseminen (Unterhalter, 2015). Esimerkiksi YK:n UNESCO:n Education for all (EFA) -aloitteessa kehityksen mittarina on yleismaailmallinen pääsy koulutuksen piiriin, jonka ajatellaan takaavan kaikille tasa-arvoisemmat mahdollisuudet koulutukseen ja sitä kautta osallisuuteen yhteiskunnan toiminnasta. Vastavanlaisien hankkeiden ansiosta pääsy koulutukseen onkin laajentunut merkittävästi viimeisen 20 vuoden aikana.

UNESCO:n globaalin koulutusraportin mukaan peruskoulun ulkopuolelle jäi vuonna 1999 107 miljoonaa lasta, mutta vuonna 2014 vain 57 miljoonaa (UNESCO 2014, s. 355). Luku on siis lähes puolittunut verrattain lyhyessä ajassa, mutta koulutuksen yleistyminen ei ole tapahtunut tasaisesti vaan siinä on paljon esimerkiksi alueellisia eroja sekä eri ryhmien välisiä eroja sekä valtioiden sisällä että globaalilla tasolla. Esimerkiksi Brasiliassa kolmannen asteen koulutuksen sai vuonna 1995 noin 1.75 miljoonaa oppilasta, mutta vuonna 2018 luku oli jo yli kolminkertaistunut, yltäen 8.45 miljoonaan. Tästä huolimatta koulutusta leimaa

Brasiliassa yhä sosiaalinen ja alueellinen epätasa-arvoisuus, mistä johtuen Brazilian saavuttama koulutustaso jää yhä matalaksi alueellisessa vertailussa (Monroy, McNally, Trines, 2019).

Maailmanlaajuiset koulutuspoliittiset tavoitteet ovat olleet kehitysyhteistyön keskeisiä tavoitteita jo siitä lähtien, kun ihmisoikeuksien julistus velvoitti hallitukset tukemaan jokaisen ihmisen oikeutta koulutukseen käytännön toimilla vuonna 1945. Tämän seurauksena hallitukset ympäri maailmaa ottivat tavoitteekseen toteuttaa näitä vaatimuksia melko standardisoitujen kehitystavoitteiden ja suunnitelmien kautta, huolimatta valtioiden keskenään hyvin erilaisista tilanteista, kulttuureista ja historiallisesta kehityksestä (Chabbott, 2003, s. 1). Maailmanlaajuisia koulutustavoitteita on vuosikymmenien ajan edistetty OECD:n DAC-kehitysyhteistyöhön sitoutuneiden avunantajamaiden johdolla kansainvälisten konferenssien, diskurssin, organisaatioiden sekä ammattilaisten kansainvälisen liikkuvuuden avulla. Koulutukseen liittyvät kehitystavoitteet ovat olleet osa esimerkiksi YK:n vuosituhattavoitteita ja myöhemmin niitä on laajennettu YK:n Agenda30-tavoitteiden yhteydessä. Koulutukseen liittyvät tavoitteet ovat siis usein heijastelleet aikansa kehityspoliittisia tavoitteita ja samalla kansainvälisen koulutuspolitiikan ympärille on rakentunut omanlaisensa diskurssi ja perinteet (Chabbott, 2003, s. 17).

Klees, Vally ja Stromquist ovat tutkineet globaalia koulutuspolitiikkaa Maailmanpankin tuottaman vuosittaisen koulutusraportin kautta ja arvioineet kriittisesti raportissa annettuja näkökulmia koulutuksen edistämisestä. Maailmanpankki on yksi vaikutusvaltaisimmista toimijoista sekä kehitysyhteistyön että koulutuspolitiikan suhteen ja on myöntänyt ensimmäisen lainansa koulutukseen jo vuonna 1962. Kleesin, Vallyn ja Stromquistin mukaan Maailmanpankin raporteissa puhutaan ensisijaisesti taloudellisista panoksista, jolloin keinona parantaa oppimistuloksia ja koulutuksen laatua nähdään nimenomaan suuremmat resurssit. Maailmanpankin raportti jättää panosten ja tulosten lisäksi erilaiset pedagogiset ratkaisut vähälle huomiolle, eikä ota kantaa vaihtoehtoihin tai oppilaiden tarpeista lähteviin koulutuksen käytäntöihin tai yhteiskunnan epätasa-arvoon. Klees, Vally ja Stromquist arvioivatkin, että Maailmanpankin raportti ei koulutustavoitteiden saavuttamisessa mittaa ihmisoikeuksia, tasa-arvoa tai demokratiaa vaan keskittyy kapeasti oppimistulosten mittaamiseen. Mitattavat tulok-

set ovat aina poliittinen valinta, joka kertoo siitä, mitkä asiat nähdään huomioimisen arvoisina. Oppiminen onkin raportissa ymmärretty ensisijaisesti teknisenä suorituksena, johon parhaat edellytykset löytyvät varakkaiden teollisuusmaiden eliitistä. Tästä johtuen ratkaisuna eriarvoisuuden poistamiseen nähdään usein osaamisen siirtäminen globaalin etelän maihin esimerkiksi kansalaisjärjestöjen työn kautta erilaisten resurssien muodossa.

Ajattelu on yhteydessä uusliberaaliin teoriaan talouskasvusta ja sen hyötyjen tihkumisesta alaspäin. Ajattelun mukaan riittävä talouskasvu voi auttaa ratkaisemaan kaikenlaisia kehitykseen liittyviä ongelmia koulutuksesta eriarvoisuuteen. Kehityspolitiikassa talouskasvua kehityksen moottorina korostavalle ajattelulle on kuitenkin syntynyt haastajia ja vaihtoehtoja, joiden periaatteet ovat heijastuneet myös koulutuspolitiikkaan. Latinalaisessa Amerikassa erityisesti buen vivir -ajattelu on ollut merkittävä uusliberaalin ajattelun haastava vaihtoehto, jossa korostetaan oikeudenmukaisuutta, demokratiaa, yhteisöllistä hyvinvointia, sekä ihmisten ja luonnon välisiä vaihtoehtoisia yhteistoiminnan muotoja ja eettistä ajattelua (Ranta, 2018). Latinalaisessa Amerikassa sosiaaliset liikkeet ovat vaatineet hallituksia vastaamaan ihmisten todellisiin tarpeisiin ja usein liikkeet ovat hyödyntäneet taiteita ja luovaa toimintaa yhteisöllisessä kasvatuksessaan sekä viestinnässään.

Esimerkiksi Jennifer Beth Spiegel sekä Benjamin Ortiz ovat tutkineet Ecuadorissa järjestettyä sirkustoimintaa, jonka tarkoituksena oli auttaa marginalisoidussa asemassa olevia ihmisiä pääsemään yhteiskunnan toimintaan mukaan yhteisöllisen tekemisen kautta. Spiegel ja Ortiz puhuvat yhteisöllisestä luovuudesta laajempänä ilmiönä, jonka avulla voidaan haastaa uusliberaalin ajattelun käsitys siitä, että jokainen ihminen toimii erillisenä yksilönä markkinoilla ja yhteiskunnassa. Spiegelin ja Ortizin tutkimuksen mukaan sosiaalisessa sirkuksessa ja muissa vastaavissa hankkeissa Latinalaisessa Amerikassa on tyypillistä, että toimitaan jollain tavalla uusliberaalin ja post-uusliberaalin ajattelun rajapinnoilla, koska monien järjestöjen toimintaa ohjaa uusliberaalit instituutiot ja järjestelmät. Esimerkiksi rahoituksesta johtuen järjestöjen täytyy joskus ottaa nämä huomioon esimerkiksi tulosten raportoinnissa, vaikka järjestön perusarvot voisivat olla luonteeltaan esimerkiksi yhteisöllisempiä. (Spiegel, Ortiz, 2019, s. 9) Vaihtoehtoisille ajattelutavoille on yhteistä korostaa, ettei talouskasvu itsessään

välttämättä tuo demokratiaa ja yhtäläisiä oikeuksia kaikille, eikä siitä siksi tulisi tehdä yhteiskunnan toiminnan ensisijaista tavoitetta.

2.2 Koulutuksen eriarvoisuus ja toimijuus

Koulutuksen eriarvoisuutta koskevassa tutkimuksessa ilmenee, että eriarvoisuudessa on kysymys syvästä ja moniulotteisesta ongelmasta, joka heijastelee laajemmin yhteiskunnissa ja niiden välillä esiintyvää eriarvoisuutta sekä globaalia eriarvoisuutta. Koulutuksen eriarvoisuuden tarkastelu vain yksilökohtaisena, vertikaalisena ongelmana (Unterhalter, 2015, s. 145) on ongelmallista, koska eriarvoisuuteen vaikuttavat yhteiskunnan ryhmien väliset suhteet sekä epätasa-arvoiset valta-asetelmat. Vertikaalisuus viittaa Frances Stewartin määrittelemään jakoon horisontaalisesta ja vertikaalisesta tavasta hahmottaa eriarvoisuutta. Vertikaalisesti tarkasteltuna eriarvoisuudessa on kyse yksilöistä, joiden kehitystä yhteiskunnassa halutaan tukea. Myös kriittisen pedagogiikan kentällä sekä yhteisöjen hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa on kyseenalaistettu ajatus siitä, että yksilön hyvinvointia voitaisiin mitata irrallaan häntä ympäröivästä yhteisöstä ja yhteiskunnallisesta kontekstista. Spiegelin ja Ortizin tutkimuksessa taidekasvatuksen vaikutuksesta yhteisöjen hyvinvoinnille ja terveydelle korostuu, että yksilöiden hyvinvointia tarkasteltaessa heidät tulisi aina sijoittaa heitä ympäröivään laajempaan yhteisöön sekä poliittiseen ja institutionaaliseen kontekstiin (Spiegel, Ortiz, 2019, s. 41).

Jos koulutuksen eriarvoisuutta tarkastellaan vain vertikaalisena ongelmana, tämä voi johtaa hyvin yksipuolisiin ratkaisuihin, joissa yhteiskunnan sisällä vaikuttavia yksilöiden ja ryhmien välisiä eriarvoisia suhteita ei huomioida osana ongelmaa. Erilaiset jaot esimerkiksi sukupuolen, sijainnin tai etnisyyden perusteella vaikuttavat paljon resurssien jakautumiseen ja lisäksi instituutioilla kuten lainsäädännöllä vaikutetaan eriarvoisuuden ylläpitämiseen (Unterhalter, s. 135). Esimerkiksi tilastot siitä, kuinka moni lapsi pääsee kouluun eivät vielä kerro, millainen opetuksen taso on, onko kouluissa materiaaleja tai opettajia tai altistuvatko oppilaat väkivallalle tai syrjinnälle (Unterhalter, s. 144). Eriarvoisuus on Unterhalterin mukaan

vakiintunut kieleen ja kulttuuriin, mikä näkyy omalla tavallaan koulutuksen sisällöissä ja tavoissa, kuten esimerkiksi oppimateriaaleissa, oppimisen tavoitteissa tai opettajien koulutuksessa. Tästä näkökulmasta eriarvoisuuden poistamiseen tarvitaankin siksi enemmänkin kuin vain sen varmistaminen, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden päästä kouluun.

Brasilian kontekstissa opetuksen sisältöön liittyvät kysymykset ovat herättäneet paljon keskustelua johtuen viime vuosien poliittisista muutoksista Jair Bolsonaro siirtyessä maan presidentiksi. Bolsonaro hallitus tuli valtaan 15 vuotta vallassa olleen työväenpuolue PT:n tilalle. Bolsonaro hallinto ajaa taloudellisesti liberaalia linjaa ja on muuttanut poliittista suuntaa esimerkiksi ympäristönsuojeluun sekä kansainvälisten suhteiden hoitamiseen liittyvissä päätöksissä. Suurimmat huolenaiheet Bolsonaro hallintoa kohtaan ovat liittyneet demokratiaan ja poliittisten oikeuksien kapenemiseen, varsinkin presidentin ilmaistua eri yhteyksissä ihailevansa Brasilian diktatuuria (the Guardian, 2018). Bolsonaro onkin lausunut koulutuksen suhteen näkemyksensä esimerkiksi ”vasemmistolaisten ideologioiden” kitkemisestä, millä perusteella hän on vaatinut esimerkiksi rasisimia selittävien opetussisältöjen poistamista opetuksesta. Brasiliassa julkiset yliopistot ovat riippuvaisia hallituksen rahoituksesta, mistä johtuen poliittiset muutokset voivat vaikuttaa paljonkin niiden opetukseen.

Kysymys koulutuksen eriarvoisuudesta herättää ajattelevaan syvemmällä tasolla, mikä on koulutuksen tarkoitus. Miten koulutus voisi edistää todellista tasa-arvoa ja dialogin toteutumista? Tämä on normatiivinen kysymys, mihin vaikuttaa ensisijaisesti kysymykset esimerkiksi siitä, mikä nähdään hyvänä elämänä tai mikä nähdään syyksi eriarvoisuuteen yhteiskunnan sisällä. Frans Schuurmanin mukaan vapautumisen (*human emancipation*) tulisi olla kehityksen tarkoitus, koska epätasa-arvoinen pääsy valtaan, resursseihin sekä tätä kautta eriarvoiset mahdollisuudet saavuttaa ihmiselämään kuuluvia perusoikeuksia on kehitysmäärittämisen keskeisin kysymys (Schuurman 2000, 14). Schuurmanin mukaan epätasa-arvoinen pääsy valtaan ja resursseihin sekä epätasa-arvoiset oikeudet ovat seurausta rakenteellisesta sorrosta. Näihin vapautumista koskeviin kysymyksiin pyrkii osaltaan vastaamaan

myös vapauttava kasvatus sekä koulutuksen dialoginen sosiologia, joita käsittelen seuraavaksi.

2.3. Koulutus vallankumouksellisena toimintana

Yksi viime vuosisadan merkittävimmistä pedagogiikan kehittäjistä ja edelläkävijöistä on ollut brasilialainen Paulo Freire, jonka kriittistä pedagogiikkaa käsittelevä kirja *Sorrettujen pedagogiikka* (Freire, 1967) on inspiroinut koulutuksen teorioita ja käytäntöjä eri aikakausina, erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Freiren merkittävin teos syntyi Brasiliassa aikana, jolloin maa oli siirtymässä autoritääriseen hallintoon, joka katkaisi demokratian kehityksen vuosien 1964-1985 ajaksi. Yksi yhteiskuntaa määrittävä piirre tänä aikana ja yleisemmin eriarvoisissa yhteiskunnissa on Freiren mukaan sen jakautuminen kolonialisteihin ja kolonisoituihin, eli sorrettuihin ja sortajiin, joilla on yhteiskunnassa erilaiset asemat ja oikeudet. Freiren mukaan koulutuksen sisältöjä ja tapoja määrittää etuoikeutetun eliitin intressit säilyttää vallitseva valta-asetelma politiikassa ja taloudessa. (Freire 1996)

Freiren mukaan eriarvoisuus on yhteiskuntaa sekä yksilöiden tietoisuutta muokkaava voima, jota voidaan opetuksen kautta kyseenalaistaa tai vahvistaa. Tallettavan kasvatuksen avulla oppijat sopeutuvat vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja oppivat näkemään sen luonnollisena ja muuttumattomana. Kriittisen pedagogiikan mukaan opetuksen tulisi perustua mekaanisen tiedon siirtämisen sijaan aidolle dialogille, jossa opettaja ja oppilaat tarkastelevat maailmaa tasa-arvoisesti omista lähtökohdistaan käsin ja tulevat tietoiseksi heitä itseään ja heidän sosiaalista ympäristöään muokkaavista taloudellisista, poliittisista ja kulttuurisista voimista (Giroux, 2010, s. 720).

Kommunikaation avulla aito kasvatus voi koulutuksessa ylittää opettajan ja oppilaan välillä olevan vastakkainasettelun heidän suunnatessaan ymmärryksensä samaan kohteeseen, joka luo yhteyden heidän välilleen (Freire, s. 102). Aidon humanistisen kasvattajan tulee Freiren mukaan suunnata vallankumouksellinen toimintansa muuttamaan todellisuutta yhdessä oppilaiden kanssa, eikä muuttamaan näitä itseään tallettavan kasvatuksen avulla (Giroux,

2010, s. 716). Dialogin kautta kasvattajat voivatkin oppia sekä ihmisten objektiivisesta *tilanteesta* että heidän *tietoisuudestaan* tuon tilanteen suhteen. Lähestymistapa auttaa ymmärtämään, että yksilöt eivät elä tyhjiöissä, vaan heidän näkemyksensä ja tietoisuutensa todellisuudesta kertoo heidän yksilöllisistä tilanteistaan ja kokemuksistaan.

Ihmisen toimijuus ja tietoiseksi tuleminen ovat Freiren ajattelussa muutoksen tärkein edellytys. Jos sorretut yritettäisiin vapauttaa ilman heidän reflektoivaa osallistumistaan tähän vapautukseen, heitä kohdeltaisiin Freiren mukaan ikään kuin objekteina, jotka pelastetaan palavasta rakennuksesta (Freire, 1968, s. 69). Vasta silloin, kun sorretut näkevät sortajien juonet ja osallistuvat vapautuksensa puolesta käytävään järjestäytyneeseen taisteluun, he alkavat Freiren mukaan uskoa itseensä. Tämä oivallus ei voi olla vain älyllinen vaan myös toiminnan on kuuluttava siihen. Se ei voi myöskään olla pelkkää toimintaa, vaan sen tulee sisältää vakavaa pohdintaa: vain silloin se muuttuu praksikseksi eli tietoiseksi toiminnaksi. (Freire, 1968, s. 69) Freiren mukaan vain dialogi, joka edellyttää kriittistä ajattelua, lisää ihmisen vapautta ja auttaa häntä ymmärtämään sekä itseään että toisia.

Praksis viittaakin maailman muuttamiseen tietoisien ja tiedostavan toiminnan avulla. Freiren mukaan ihmiset voivat muuttaa maailmaa nimeämällä sitä ja näin dialogin avulla yksilö voi saavuttaa merkityksensä ihmisenä. Praksiksen avulla voidaanakin päästä eroon epäinhimillistä kommunikatiosta, joka asettaa osapuolet sortajien ja sorrettujen asemiin. Freire korostaa, että dialogi vaatii lisäksi syvän uskon ihmiseen, uskon hänen kykyihinsä tehdä ja uudistaa, luoda ja uudelleenluoda, sekä uskoa hänen kutsumukseensa tulla täydemmin ihmiseksi (Freire, 1968 s 99). Tämä ei Freiren mukaan ole eliitin etuoikeus vaan kaikkien ihmisten syntymäoikeus.

Freire korostaa myös, että ihmiset ovat kiinnittyneitä ajallis-paikallisiin olosuhteisiin. He voivat Freiren mukaan *olla enemmän* jos eivät vain pohdi kriittisesti olemassaoloaan vaan myös toimivat sen muuttamiseksi (Freire, s 120). Näin kasvatuksen kautta voidaan pohtia ihmisen generatiivisia, todellisuutta rakentavia teemoja ja näin nousta kriittisen ajattelun kautta tukahduttavan elämäntilanteen yläpuolelle ja tulla kyvykkäiksi vaikuttamaan omaan

todellisuuteensa, samalla kun se paljastuu yksilöille itselleen. Freiren mukaan tiedostaminen on tietoisien asenteiden syvenemistä ja seurausta siitä, kun ihminen kykenee ajatuksellisesti ylittämään oman elämäntilanteensa. (Freire, 1968 s. 120)

Kasvatuksen avulla voidaan siis paneutua yksilöiden todellisuuteen ja nimetä sitä, mutta samalla myös onnistua nousemaan sen yläpuolelle ja nähdä se eri näkökulmista. Vasta tätä kautta yksilön tilanne lakkaa Freiren mukaan näyttäytymästä tiheänä, sisäänsä sulkevana todellisuutena ja näyttäytyä sen sijaan objektiivisesti ongelmallisena tilanteena ja näin yksilön on mahdollista sitoutua todellisuuteen ja sitä muuttavaan toimintaan (Freire, s 120). Teorian tasolla vapautuksen kasvatusta on saanut osakseen myös kritiikkiä sen vaikeasta sovellettavuudesta ja epäselvyydestä. Käytännössä vapautuksen kasvatusta on kuitenkin sovellettu menestyksellisesti useissa projekteissa, joissa on esimerkiksi vahvistettu marginalisoiduissa oloissa kasvavia nuoria. Luovan toiminnan ja keskustelun on nähty vahvistavan nuorten uskoa omaan tulevaisuuteensa ja omiin kykyihinsä sekä opettavan heitä hyödyntämään mahdollisuuksia omassa elämässään.

2.4 Koulutuksen dialoginen sosiologia

Koulutuksen ja eriarvoisuuden välistä suhdetta on aiemmassa tutkimuksessa käsitelty sekä eriarvoisuutta haastavana että sitä uusintavana tekijänä. Omaan tutkimukseeni valitsin koulutuksen dialogisen sosiologian näkökulman, joka tarkastelee koulutuksen mahdollisuutta haastaa valtarakenteita ja vahvistaa ihmisten toimijuutta. Koulutuksen dialoginen sosiologia ymmärtää sosiaalisen todellisuuden syntyvän sekä rakenteiden että ihmisten toimijuuden yhteisestä vaikutuksesta ja näiden vaikutus ihmisten elämään tulee esille vuorovaikutuksen prosesseissa. Näitä prosesseja voidaan tukea kouluissa ja koulutuslaitoksissa osallistavan kasvatuksen metodien avulla, jotta oppilaat voisivat aktiivisesti toimia oman elämänsä parantamiseksi. (Flecha, 2011)

Kenttätöni alussa päätin tutkimuskysymyksissäni keskittyä oppilaiden kokemuksiin omasta toimijuudestaan ja heidän ajatuksiinsa koulutuksestaan, tulevaisuudestaan ja yleisesti elämästään Brasilian yhteiskunnassa. Haastattelujen kautta huomasin nopeasti, että tutkimani järjestön sisäinen vuorovaikutus oli vaikuttanut paljon heidän toimijuuteensa sekä parantanut heidän hyvinvointiaan ja elämänlaatuaan. Vuorovaikutuksen ja muutoksen teemat haastattelussa ohjasivat minua osaltaan tutkimaan koulutuksen kautta saavutettavaa muutosta ja uusia mahdollisuuksia.

Koulutuksen dialoginen pedagogiikka nojaa Paulo Freiren (1970) kehittämään ajatukseen siitä, että ihmiset ovat olemukseltaan dialogisia. Vuorovaikutusta voidaan Freiren mukaan arvioida aina siitä käsin, ottavatko he siihen dialogisen vai anti-dialogisen asennoitumisen, joista jälkimmäisessä oma tahto asetetaan toisen näkökulman edelle. Näkemyksen mukaan opetuksen avulla voidaan joko vahvistaa tai heikentää ihmisten toimijuutta ja samalla joko haastaa tai ylläpitää yhteiskunnan valtarakenteita ja epätasa-arvoa. Tällainen näkökulma koulutuksen ja valtarakenteiden välisestä suhteesta haastaa uus-liberaalin ajattelun, jossa koulutus nähdään keinona lisätä talouskasvua ja näin yksiselitteisesti positiivisena välineenä. Samalla se haastaa myös marxilaiset, epätasa-arvon uusintamista korostavat teoriat, joiden mukaan koulutuksen kautta voidaan ainoastaan ylläpitää olemassa olevia valtarakenteita, koska kaikki suhteet ovat luonteeltaan valtasuhteita. Dialogisessa sosiologiassa huomioidaan sekä valtarakenteet, että ihmisten toimijuus. Dialogisen sosiologian edustajat ovat korostaneet, että tutkimalla rakenteita ja valtaa deterministisestä näkökulmasta, ei tilaa jää ihmisten toimijuudelle tai suhteissa esiintyvälle solidaarisuudelle (Giddens 1991, 1994). Freiren mukaan yksi edistyksellisten tutkijoiden tehtävistä olisikin haastaa sellaisia diskursseja, jotka esittelevät vallan uusintamisen prosessit vääjäämättöminä ja muuttumattomina. (Freire, 1997)

Koulutuksen dialogista sosiologiaa noudattavassa tutkimuksessa on tuotu esille, että valtasuhteiden ja koulutuksen välinen suhde ei ole yksiselitteinen, eikä toimi samalla tavalla riippumatta koulutuksessa tehdyistä valinnoista ja yhteiskunnallisesta kontekstista. Valtasuhteet vaikuttavat eri tavoin erilaisissa koulutukseen liittyvissä käytännöissä. Keskeinen konsepti

tässä erottelussa koskee kommunikatiivisia tekoja (Searle, Soler 2004), jotka selventävät eroa dialogisten suhteiden ja valtasuhteiden välillä. Dialogisissa suhteissa suurempi osa vuorovaikutuksesta perustuu dialogille ja neuvottelulle, siinä missä valtasuhteisiin perustuvaa vuorovaikutusta, ohjaa joko symbolinen tai fyysinen voimankäyttö, ei niinkään argumentaatio. Searlen ja Solerin tutkimuksen mukaan oppilaat oppivat paremmin ja tulevat toistensa kanssa helpommin toimeen kouluissa, jossa vuorovaikutusta määrittelee dialogiset suhteet eikä niinkään valtasuhteet (Flores-González 2002, Apple, Beane 2007; Gómez, Vargas 2003).

Freiren mukaan opetuksen dialogisuudessa on kyse pelkkiä oppimistuloksia syvemmästä ongelmasta ja kysymyksestä siitä, mitä tarkoittaa ihmisyyys ja inhimilliset suhteet. Sorrettujen pedagogiikka -kirjan toisessa osassa Freire kuvailee tallettavaa kasvatusta, jossa oppilaat nähdään ikään kuin tyhjinä astioina, jotka tulee täyttää tiedolla. Tällaisessa kasvatuksessa suhde opettajan ja oppilaiden välillä on hierarkkinen, eikä se Freiren mukaan palvele opettajan tai oppilaiden inhimillistymistä, ihmiseksi tulemistä, koska siitä puuttuu aito dialogi. Tallettava kasvatusta ei Freiren mukaan jätä tilaa oppilaiden omalle päättelykyvylle ja tiedolle eikä myöskään opettajan inhimillisyydelle, hänen asettuessaan tiedon välittäjän rooliin. (Freire 1996, s. 52-53)

Kysymys siitä, miten kouluissa ja opetuslaitoksissa opetetaan, vastaakin syvempään kysymykseen siitä, miten niissä mielletään sosiaalista todellisuutta ja ihmisten välisten suhteiden merkitystä. Jotta kasvatusta voisi palvella ihmisen hyvinvointia, sen tulisi perustua praksikselle, joka auttaa sekä oppilasta että opettajaa tulemaan tietoiseksi omista tavoitteistaan, tilanteestaan yksilönä sekä osana yhteisöä ja yhteiskuntaa ja toimimaan tavoitteidensa saavuttamiseksi ja maailman muuttamiseksi parempaan suuntaan.

2.5 Eriarvoisuus ja vapautuminen

Olen teorialuvussani määritellyt koulutuksen eriarvoisuuden moniulotteisena ongelmana, joka on yhteydessä laajempaan eriarvoisuuteen ja syrjintään yhteiskuntien sisällä ja maailmanlaajuisella tasolla. Olen valinnut tutkimukseeni dialogisen pedagogiikan näkökulman valtasuhteiden ja koulutuksen välisestä suhteesta, joka painottaa ihmisten toimijuutta ja mahdollisuuksia haastaa valtarakenteita.

Koulutuksen dialogisen pedagogiikan teoria korostaa eroa anti-dialogisten ja dialogisten sekä valtaan ja kommunikaatioon perustuvien suhteiden välillä (Searle, Soler, 2004). Koulutuksen tavoilla ja sisällöllisillä valinnoilla voidaan siis tätä kautta vaikuttaa ainakin siihen, millainen käsitys oppilaille muodostuu omasta toimijuudestaan ja millaisia kokemuksia vuorovaikutuksesta ja vaikuttamisesta he saavat omissa oppimisympäristöissään. Dialogia analysoin Paulo Freiren määritelmän mukaan yhteisenä maailman nimeämisenä, jossa opettaja ja oppilaat tulevat yhdessä tietoisemmiksi itsestään ja ympäristöstään ja etsivät yhteisiä ratkaisuja maailman muuttamiseksi (Freire 1996, s. 71).

Vapautumisella viitataan tässä tutkimuksessa esimerkiksi Frans Schuurmanin määrittelemään emansipaation käsitteeseen, joka tarkoittaa niitä sosiaalisia, psykologisia sekä insitutionaalisia esteitä, jotka estävät ihmisiä tekemästä itselleen mielekkäitä päätöksiä perustuen syvälliseen ymmärrykseen omasta tilanteestaan ja heitä ympäröivästä yhteiskunnallisesta kontekstista. Vapautumista ei emansipaation käsitteen mukaan nähdä vain yksilön toimintana tai sosiaalisen pääoman keräämisinä, vaan se on yhteydessä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja marginalisaatioon.

3. Metodologia

Valitessani tutkimuskohteekseni Guaritubassa sijaitsevan järjestön keväällä 2018, minulla oli ennakko-oletus siitä, että valitsemassani järjestössä lapsiin suhtauduttiin kunnioittavasti ja hyvin. Minua kiinnostikin erityisesti erilaisten vuorovaikutussuhteiden vertailu järjestössä sekä lasten kohtaamisissa muissa opetus- ja vuorovaikutustilanteissa kuten esimerkiksi työpaikoilla, kotona tai julkisessa koulussa, jota kaikki lapsista kävivät. Tutkimuksen aikana

vierailinkin myös julkisessa ja yksityisessä koulussa sekä monien lasten kotona ja tein haastatteluja vanhempien ja opettajien kanssa.

Kenttätyöni alussa kuitenkin ymmärsin, että näin laajojen vertailujen tekeminen suhteellisen lyhyessä ajassa ei käytännössä olisi mahdollista ja heijastelisi luultavasti enemmän omia ennakkooletuksiani kuin tutkittavien kokemuksia ja käsitystä todellisuudesta. Tästä johtuen keskityin ensisijaisesti analysoimaan lasten ja järjestön työntekijöiden omia kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä. Tämän ohella huomioin muiden aikuisten näkemykset sekä lasten kokemukset järjestön ulkopuolisesta elämästä ja analysoin näitä osana heidän kokemuksiaan omasta toimijuudestaan.

Kiinnostus vuorovaikutuksen prosesseja kohtaan on vaikuttanut tutkimusprosessiini aiheen valinnan lisäksi myös metodologian osalta. Päädyin metodologiassani käyttämään tulkitsevan fenomenologian sekä kriittisen kommunikatiivisen metodologian menetelmiä, koska minua kiinnostivat vuorovaikutusta ja interaktiivisuutta painottavat metodologiset valinnat. Tulkitsevan fenomenologian mukaan tutkimuksen tekeminen on dynaaminen prosessi, jossa tutkija pyrkii ymmärtämään haastateltavan henkilökohtaista maailmankuvaa samalla kun tähän prosessiin vaikuttaa vahvasti hänen oma maailmankuvansa ja ymmärryksensä tutkimuskohteesta. Tulkitsevuus viittaakin sekä tutkittavan että tutkijan omiin henkilökohtaisiin näkökulmiin, joita tulkitaan, ja jotka molemmat vaikuttavat tutkimuksen lopputulokseen sekä vuorovaikutukseen tutkimuksen kuluessa. (Conroy, 2003) Tulkitsevan fenomenologian valitsin mukaan tutkimukseeni, koska olin kiinnostunut omien ennakkoluulojeni sekä maailmankuvani vaikutuksesta tuloksiin sekä erilaisten näkemysten ja kokemusten subjektiivisuudesta.

Metodologisesti lähellä tulkitsevaa fenomenologiaa on myös Jesus Gomezin muodostama kriittinen kommunikatiivinen metodologia (*critical communicative methodology*), joka näkee todellisuuden rakentumisen prosessien olevan tiiviisti yhteydessä ihmisten vuorovaikutuksen prosesseihin. Objektiivisuus saavutetaankin tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä, jossa tutkittavat kertovat omasta todellisuudestaan.

taan ja tavastaan hahmottaa sitä. Objektiivisuus on yksi akateemisen tiedon keskeisistä kriteereistä ja viittaa siihen, että tieteellisen tutkimuksen tulisi kertoa todellisuudesta jotain selkeää, mitä ei ilman tutkimusta voitaisi analysoida yhtä perusteellisesti ja luotettavasti. Sosiaalisia ilmiöitä ja yhteisöjä tutkittaessa tämä tarkoittaa, että yhteiskunnan sosiaalista ulottuvuutta tulisi voida selittää analyyttisesti, ilman että tutkimus ainoastaan heijastelisi tutkijan omia mielipiteitä ja ennakkoluuloja (May, 2001, s. 8). Tutkimuksen tulee siis eritellä ja järjestää aineistoa tavalla, joka on luotettava ja läpinäkyvä, ja voi myös haastaa aiempaa ajattelua ja uskomuksia eri ilmiöiden suhteen.

Kriittinen kommunikatiivinen metodologia eroaa relativistisista teorioista siinä, että se uskoo vuorovaikutuksen kertovan jotain todellisuudesta, jossa tutkittavat elävät ja korostaa sosiaalisten suhteiden ja dynamiikkojen tutkimista ja ymmärtämistä. Ihmisten erilaisten kokemusten taustalla ajatellaan vaikuttavan jokin itsessään olemassaoleva todellisuus, jota ei kuitenkaan voida koskaan täysin tavoittaa. Ihmisten omaa kerrontaa tutkimalla voidaan selvittää jotain heidän todellisuuskäsityksistään sekä yksilökohtaisista elämäntilanteistaan. Teoria korostaa, että sekä akateeminen tieto että tutkittavien oma tieto omasta tilanteestaan ovat molemmat arvokkaita ja nämä tulisi saattaa vuoropuheluun keskenään akateemisen tutkimuksen kautta. Tutkijan on mahdollista saavuttaa tämä dialogi eri tietojen välillä tarkastelemalla tutkittavien omia tulkintoja, reflektoinnin tapoja ja teorioita ja vertaamalla niitä akateemiseen tietoon. (Gómez, Puigvert ja Flecha, 2011, s. 235)

Kriittiseen kommunikatiiviseen metodologiaan kuuluu myös ajatus näiden tiedonlajien jalostamisesta ehdotuksiksi parantaa sosiaalista todellisuutta ja ihmisten kohtaamia tilanteita. Oma tutkimusotteeni ei seuraa metodologiaa tältä osin, koska tarkoitukseni ei ollut toimia lasten tai järjestön tilanteen parantamiseksi eikä lyhyeen kenttätyöjaksoon perustuva pro gradu -työ mielestäni myöskään tuo tarvittavaa tietämystä paikallisesta kontekstista, joka oikeuttaisi toimimisen sosiaalisen tilanteen muuttamiseksi. Pohjimmiltaan kommunikaatiota painottavat metodologiat kuitenkin painottavat, että muutoksen alku on juuri tutkimustavassa, jossa tutkija haluaa perusteellisesti ymmärtää tutkimuksen kontekstia ja tutkimuskohteiden elämysmaailmaa (Gómez, Puigvert ja Flecha, 2011, s. 238). Kriittisen kommunikatiivisen

metodologian isänä pidetty Jesus Gomez uskoi, että jokaisella ihmisellä on edellytykset analysoida todellisuutta ja painotti, että tasa-arvoiset keskustelut ihmisten kanssa, joilla on erilainen tausta kun meillä itsellämme, edistävät akateemista tietoa ja sen monipuolisuutta.

Tasa-arvoinen dialogi onkin kriittisen kommunikatiivisen metodologian ydin ja yhdistää sen tiiviisti Paulo Freiren ajatteluun. Myös Freiren mukaan kaikilla ihmisillä on mahdollisuus kriittiseen ajatteluun ja tätä kautta mahdollisuus löytää merkityksiä omista elämäntilanteistaan ja muuttaa niitä (Gómez, Puigvert ja Flecha, 2011, s 237). Ajatus ihmisten mahdollisuuksista tuottaa tietoa pohjautuu alunperin Habermasin kommunikatiiviseen teoriaan, jonka mukaan yleismaailmallisesti kaikki ihmiset ovat kykeneviä kommunikaatioon ja toimintaan riippumatta heidän kulttuuristaan tai etnisestä ja akateemisesta taustastaan. Tästä johtuen kaikkien tutkimukseen osallistuvien katsotaan olevan arvokkaita tiedonlähteitä ja voidaan auttaa tutkimustiedon muodostumisessa. Aiempi tutkimus onkin osoittanut, että tutkimuksen kannalta on erittäin tärkeää, että vähemmistöjen sekä marginalisoitujen ryhmien ääntä ei suljeta ulos tuloksista (Gómez, Puigvert ja Flecha, 2011, s 238). Käsittelen seuraavaksi lyhyesti valta-asetelmia ja niiden huomioimista tutkimuksessa, koska niiden problematiikka on vaikuttanut paljon siihen, että päädyin käyttämään tulkitsevia ja vuorovaikutusta painottavia, dekolonisoivia metodologioita.

3.1 Valta-asetelmat tutkimuksen tekemisessä

Erilaiset tavat analysoida valtasuhteita ja niiden vaikutusta tutkimukseen vaihtelevat eri koulukunnissa ja tutkimusperinteissä. Kehitysmaatutkimuksen oppiaineessa on tavallista huomioida kolonialismin vaikutus akateemiseen tutkimusperinteeseen ja analysoida tähän kuuluvaa toiseuttamista ja erilaisten ryhmien äänten marginalisoimista. Erilaiset näkemykset siitä, kuinka tutkimusta tulisi tehdä ja mitä voidaan tietää, vaikuttavat kuitenkin paljon siihen, miten valtasuhteet ja esimerkiksi tutkijan tuottaman tiedon luotettavuus ja objektiivisuus nähdään. Positivistisessa tutkimusperinteessä on perinteisesti uskottu, että sosiaalisia ilmiöitä tulisi tutkia samoin metodein ja samalla logiikalla kuin esimerkiksi luonnontieteitä

(Durkheim 1964). Karkeasti yksinkertaistettuna voidaan siis sanoa, että positivistien mukaan empiirisillä kokeilla voitaisiin selvittää syy-seuraussuhteita siitä, miten ympäristö vaikuttaa ihmisen käytökseen ja esimerkiksi maailmankuvan muovautumiseen (May T, 2001).

Yhteiskuntatieteissä on kuitenkin 1970-luvulta asti yleistyneet tulkintaa korostavat koulukunnat ja näiden ohella feministiset sekä dekolonisoivat tutkimusperinteet, jotka kritisoivat perusteellisemmin tutkimuksen kolonialistisia ja toiseuttavia tapoja kuvailla maailmaa (May, 2001). Dekolonisoivia metodologioita edustava Linda Tuhiway Smith kyseenalaistaa tutkimuksessaan länsimaisen paradigman, jonka alla tutkijat ovat kirjoittaneet alkuperäiskansoista omasta ”objektiivisesta” ja ”neutraalista” näkökulmastaan. Tuhiway Smith viittaa Edward Saidin orientalismin käsitteeseen, kuvatessaan kuinka vierailijoiden representaatioista eli kuvailemisen tavoista alkuperäiskansojen suhteen on muotoutunut virallinen tapa kuvailla toiseutta. Samalla alkuperäiskansojen omista tavoista kuvata itseään ja maailmaa on tullut toisarvoisia ja marginalisoituja näkemyksiä, eivätkä ne esiinny laajemmassa diskurssissa tai vaikuta ihmisten asenteisiin alkuperäiskansoja kohtaan.

Termi dekolonisoivat metodologiat viittaakin niiden myyttien purkamiseen, joita akateeminen tutkimus on tuottanut osana kolonialistista järjestelmää. Metodologia kyseenalaistaa objektiivisina pidettyjä metodologioita tutkimalla niitä kolonisoidun näkökulmasta. Dekolonisoiva tulkitseva tutkimusperinne pyrkii luomaan tilaa vastahegemonisille ajattelun tavoille, jotka perustuvat teoreettisesti kriittiseen koulukuntaan ja esimerkiksi Frankfurtin koulukunnan, Foucaultin sekä Habermasin teorioihin. Kriittisen pedagogiikan alueella 1900-luvun vallankumoukselliset opettajat kuten Freire ja McLaren ovat vieneet samaan poliittiseen projektiin kuuluvia ajatuksia koulun ja yhteiskunnan välisiin suhteisiin. (Darner, 2014)

Omassa tutkimuksessani dekolonisoivat metodologiat tuovat esiin sen, kuinka vaikeaa ja ongelmallista on arvioida elämänlaatua ja siihen vaikuttavia tekijöitä ulkopuolelta. Brasiliassa on tehty tutkimusta faveloihin kohdistuvista ennakkoluuloista, joiden mukaan favelat nähdään vain monien erilaisten puutteiden ilmentymispaikkoina, joiden asukkaat eivät pysty it-

senäisesti nostamaan elämänlaatuaan. Monien hyvää tarkoittavien kansalaisjärjestöjen toiminta voikin perustua siihen, että favelaan halutaan tuoda ulkoapäin esimerkiksi kulttuuri- tai moraaliopetusta, koska ajatellaan etteivät faveloiden asukkailla ole mahdollisuuksia kehittää itseään tai omia kykyjään. Termi ”*favelado*” viittaakin ennakkoluuloon, jonka mukaan faveloissa asuvat ihmiset (*favelados*) ovat laiskoja, moraalittomia ja tietämättömiä. (Beij-sens, van Dam, 2014) Myös asuinalueet itsessään määritellään enemmän sen kautta, mitä niistä oletetaan puuttuvan kuin sen kautta mitä ne oikeasti ovat ja millaista kulttuuria alueella on. Tämän vastakohtana kriittisessä kommunikatiivisessa metodologiassa puhutaan kulttuurisesta älykkyydestä, joka viittaa ihmisten kokemuseräiseen tietoon omasta tilanteestaan ja keinoista sen muuttamiseksi (Racionero, Valls, 2007).

Kulttuurisen älykkyyden ajatuksen mukaan jokaisella yksilöllä on kommunikatiivisia, käytännöllisiä ja akateemisia valmiuksia riippumatta hänen taustastaan ja tutkimusprosessin nähdään olevan vuorovaikutukseen perustuvaa yhteistyötä. Myös kriittinen pedagogiikka nojaa ajatukseen siitä, että ihmiset ovat itse oman tilanteensa asiantuntijoita ja että heillä on kaikki muutokseen vaadittavat edellytykset. Muutoksen avaimia voidaan kuvata Freiren käsitteillä kriittisestä tietoisuudesta ja praksiksesta, joiden mukaan ratkaisuna nähdään ihmisten tietoisuuden herättämisen yhdistäminen käytännön toimintaan.

Metodologiaa valitessani halusin myös valinnan painottavan lasten omia näkemyksiä omista elämäntilanteistaan. Tällainen tutkimustapa on yleistynyt lapsia koskevassa tutkimuksessa erityisesti sen jälkeen, kun lapsen oikeuksien sopimus vuonna 1989 esitteli uuden eettisen näkökulman, jonka mukaan lapsia ei tulisi nähdä vain erilaisten palveluiden vastaanottajina tai suojelun kohteina, vaan samalla aktiivisina toimijoina, jotka omalla toiminnallaan vaikuttavat oikeuksiinsa (Biggeri, Mehrotra, 2011). Esimerkiksi Feeny, Boyden (2003, 2004) sekä Mehrotra (2006) ovat tuoneet esille, miten lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa tulisi huomioida lasten oma näkökulma heidän tilanteestaan sekä toiveet tulevaisuutta koskien. Tämä lisäksi tutkimuksessa tulisi huomioida erilaisten puutteiden lisäksi (kohdistuen esimerkiksi tuloihin, koulutukseen tai terveyteen) myös lasten omat resurssit, kuten kekseliäisyys, optimistisuus sekä rohkeus, jotka vaikuttavat osaltaan merkittävästi heidän

elämänkulkuunsa (Feeny and Boyden, 2004; Mehrotra, 2006). Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa voidaan myös erityisen selkeästi huomioda, ettei köyhyys ole vain yksiulotteinen, puhtaasti materiaallinen ongelma. Siihen kuuluu olennaisesti prosessiluonteisuus, jonka kulkua ei voida perusteellisesti kuvata yksin tilastollisen tutkimuksen avulla.

Kriittisen kommunikatiivisen metodologian mukaan vähemmistöjen edustajien sekä köyhiin ja marginalisoituihin ryhmiin kuuluvien ihmisten panos edistää merkittävästi tutkimusta ja he voivat osallistua sen kulkuun kysymysten suunnittelusta tulosten analysoimiseen ja tiedon levittämiseen asti, vaikka tyypillisten stereotyypioiden mukaan vain akateemisen koulutuksen kautta voidaan saavuttaa valmiuksia osallistua akateemiseen tutkimukseen. Omassa tutkimuksessani aloitin kenttätöni tutustumalla ensin viikon ajan järjestöön, sen toimintaan ja asuinalueeseen laajemmin. Aloittaessani haastattelut toisen viikon aikana, niiden teemoihin, kysymyksiini ja huomiohini vaikuttivat paljon lasten omat kertomukset ja aiemmin käymämme keskustelut.

3.2 Tulkitseva fenomenologia tutkimusmetodina

Dekolonisoivat metodologiat ohjasivat ajatteluani paljon tutkimusprosessin aikana, mutta tarkemmin määriteltynä tutkimus noudattelee tulkitsevaa fenomenologiaa. Tulkitseva fenomenologia on metodologisesti lähellä diskurssianalyysia siinä, että se korostaa kielen merkitystä sekä laadullista analyysia. Tulkitseva fenomenologia on kuitenkin diskurssianalyysia luottavaisempi sen suhteen, että tutkittavan lausuntoja ja kieltä tarkastelemalla voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavan oman näkökulman taustalla vaikuttavasta todellisuuskäsityksestä ja siitä, mitä hän ajattelee ja uskoo tutkimusaiheen suhteen (Conroy, 2003).

Tulkitsevan fenomenologian perinteessä painotetaan tutkijan ja tutkittavien olevan vuorovaikutuksessa keskenään haastattelun aikana, mistä johtuen haastatteluista saatua aineistoa ei nähdä vain ”neutraalina” informaationa. Kiinnostuin tulkitsevasta fenomenologiasta metodologiana, koska halusin saada välineitä arvioida omia tapojani arvioida aineis-

toani ja ymmärtää näiden tapojen subjektiivisuutta. Tulkitsevassa fenomenologiassa tutkija toimii haastateltavien kanssa yhteistyössä identifioidessaan ja tulkitessaan merkittäviä teemoja, jotka auttavat määrittelemään tutkimusaihetta. (Reid, Flowers, Larkin, 2005, s. 20)

Tyypillinen aineiston keräämisen tapa tässä metodologiassa on semi-strukturoidut haastattelut ja usein on tapana, että samaan ilmiöön voidaan kerätä monia eri näkökulmia haastatteleamalla eri ihmisiä samaa ilmiötä koskien. Tämä auttaa kehittämään analyysistä yksityiskohtaisemman ja monikerroksisemman ja toimii samalla yhtenä triangulaation muotona. (Elliot et al., 1999). Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten tutkimusmenetelmien yhdistämistä luotettavan tiedon varmistamiseksi. (Reid, Flowers, Larkin, 2005) Omassa tutkimuksessa käytin tätä triangulaation muotoa havaitessani erään traumaattisen tapahtuman, joka oli vaikuttanut paljon eräiden haastattelemini veljesten elämään. Tapahtumasta tuli myöhemmin esiin erilaisia puolia haastatellessani opettajia sekä poikien vanhempia, jotka analysoivat poikien kehitystä järjestön toiminnassa. Itse tapahtumaa ei aina haastatteluissa sivuttu, koska en itse koskaan ottanut sitä esiin, mutta erilaisten tarinoiden kautta sain näkökulmia siihen, miten harrastustoiminnan kautta on voitu mahdollistaa hyvinkin vaikeiden elämäntapahtumien käsittelyä.

Tulosten esittelyssä olen sisällyttänyt myös tekstikappaleita suoraan haastateltavien puheista. Tulkitsevassa fenomenologiassa tämä on käytetty tapa avata tuloksia, koska kyseessä on induktiivinen tutkimusote, eli tulosten analysoiminen tapahtuu yksityisistä tapauksista yleiselle tasolle (Conroy, 2003). Lainauksilla onkin keskeinen rooli analyysin muodostamisessa, joka osittain rakennetaan juuri niiden ympärille. Tekstikappaleet voivat samalla mahdollistaa lukijalle pääsyn tutkimuskentälle ja tutkimuskohteiden elämysmaailmaan ja vahvistaa tutkittavien oman äänen kuulumista tutkimuksessa. Lainausten kommentoimisessa ja tulosten muodostamisessa niiden pohjalta tulee kuitenkin puolestaan esiin tutkijan oma ääni ja tulkinna tutkittavien kokemuksista.

Tulkisemisen prosessi on siis kaksiosainen; ensimmäisessä vaiheessa tutkija antaa tutkittavien ilmaista oman näkökulmansa ja toisessa vaiheessa hän muodostaa näiden komment-

tien pohjalta omaa analyysia ja pyrkii tätä kautta vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija aloittaa kuuntelemalla ihmisten tarinoita ja asettaa heidän maailmankatsomuksensa etusijalle. Myöhemmässä vaiheessa tutkija analysoi tutkittavien kokemuksia ja ajatuksia, ja pyrkii muodostamaan niiden pohjalta analyysia, joka vastaa tutkimuskysymyksiin. Tulkitsemisen prosessiin sisältyy aineiston koodaamista, datan järjestämistä ja tulkintaa. (Reid, Flowers, Larkin 2005, s. 22)

3.3 Järjestön projektit

Tutkimassani järjestössä on kaksi rinnakkain toimivaa projektia, joista toinen on musiikkiin ja toinen lukutaitoon, keskusteluun ja kirjallisuuteen keskittyvä. Järjestö ottaa toimintaansa Guarituban alueella asuvia lapsia, jotka ovat iältään 5-17 -vuotiaita. Kouluikäiset lapset käyvät järjestön tunneilla usein ennen koulupäiväänsä tai sen jälkeen ja osa lapsista osallistuu järjestön toimintaan koulupäivän ja työpäivänsä välissä keskipäivällä. Lähes kaikki lapset kävivät järjestön vieressä sijaitsevaa julkista koulua, mutta muutama oppilaista kulki kauempana, kirkon ylläpitämässä yksityisessä koulussa. Järjestön paikallista toimintaa johtaa Lucia, joka on noin kolmikymppinen akateemisesti koulutettu ja alueen ulkopuolella asuva nainen. Lucia oli tullut mukaan toimintaan työskennellessään alueella ensin toisessa, perheväkivaltaan keskittyvässä projektissa ja ohjaa järjestössä opetukseen liittyviä asioita sekä toimii linkkinä oppilaiden, vanhempien, järjestön henkilökunnan, muiden viranomaisten sekä järjestön ylemmän johdon välillä, jonka toimistot sijaitsivat kauempana Curitiba kaupungissa.

Keskus itsessään muodostuu kolmesta erillisestä rakennuksesta, joita yhdistää aidattu sisäpiha. Sisäpihalla on pieni piharakennus, jossa lapset syövät lounasta ja välipalaa ja osallistuvat itse tiskaukseen ja ruuan annostelemiseen toisilleen. Lisäksi sisäpihalla on pihakeinu ja kaksi koira ja kasveja, joista lapset pitävät huolta. Musiikkitunnit on järjestetty erikokoisissa luokahuoneissa sekä suuressa auditoriossa, jossa pidetään myös konsertteja, esityksiä ja erilaisia tapahtumia. Adora Ser eli lukutaito- ja kirjallisuuspiiri taas on kirjastossa, josta oppi-

laat voivat myös lainata kirjoja ja käyttää tietokonetta. Kirjaston yhdistää johtaja Lucian huoneeseen ikkuna. Lisäksi keskukseen kuuluu keittiö, jossa työskentelee paikallinen keittäjä Maria, jonka luona oppilaat kävivät usein juttelemassa päivän aikana. Keittäjän kanssa tein useita kävelyretkiä tutustuen alueeseen ja paikallisiin ihmisiin.

Järjestön suhde ympäröivään yhteisöön on mielenkiintoinen ja kaksijakoinen. Tämä tuli selväksi ensimmäisien päivien aikana, jolloin sisäpihalla järjestettiin ruuanjakelua alueen ihmisille, samalla kun lapset harjoittelivat sisätiloissa. Yllättäen alueelle iski rankkasade, jonka aikana eri-ikäiset ihmiset, heidän joukossaan vanhuksia ja paljon lapsia kantavia äitejä, painautui rakennuksen seiniä vasten ja pieneen piharakennukseen. Samaan aikaan oppitunnit jatkuivat katkeamatta sisällä ja rakennuksien käytävät olivat tyhjillään ja kuivia ja lämpimiä, verrattuna tilanteeseen, jossa ihmiset odottivat ulkopuolelle. Tällaisen rajan vetäminen ulkomailmaan on tietenkin tyypillistä kouluille ja opetuslaitoksille, mutta kuitenkin oli kiinnostavaa nähdä, miten projekti oli samaan aikaan tiivis osa yhteisöä, mutta kuitenkin samalla siitä erillinen saareke. Tietyllä tavalla järjestön sisäinen maailma oli selvästi suojeltu niin, että siellä lasten oppiminen ja keskinäinen vuorovaikutus oli haluttu pitää mahdollisimman suojattuna ulkoisista tapahtumista. Toisaalta kenttätyön aikana minulla heräsi välillä kysymyksiä siitä, miksei järjestön toimintaa ulotettu myös koko yhteisön hyvinvointiin ja olisiko vanhempia voitu hyödyntää enemmän järjestön toiminnassa. Tarkka rajausta järjestön sisäisen ja ulkoisen tilan välillä esiintyy helposti hierarkkisen arvojärjestyksenä, vaikkei sellaista erottelua selvästi kuulunutkaan esimerkiksi työntekijöiden haastatteluissa.

Myös henkilökunnan suhteet projektiin ja ympäröivään yhteisöön ovat keskenään erilaisia. Järjestön paikan päällä työskentelevään henkilöstöön kuuluu johtaja Lucian lisäksi hänen apulaisensa, joka myös toimii vartijana ja päästää vieraat sisälle, kaksi Adora Ser -ryhmän opettajaa, yksi orkesterin johtaja, jota kutsun nimellä Guilherme, kaksi kuoronjohtajaa ja eri instrumenttien opettajia, keittäjä Maria sekä autonkuljettaja, joka hakee ja vie lapset koteihinsa.

Henkilökunnan suhtautuminen alueeseen heijasteli minun näkökulmastani heidän omaa taustansa ja toisaalta asemaansa järjestössä. Osa työntekijöistä on itse kotoisin alueelta ja puhui alueen kehittymisen ja koulutuksen kehittämisen olevan heille henkilökohtaisesti hyvin tärkeää. Järjestön työntekijöiden tilanne vaihteli alueella kasvaneista ja vieläkin siellä asuvista työntekijöistä niihin, jotka oli palkattu projektiin opettamaan musiikkia ulkopuolelta, ja jotka opettivat samaan aikaan myös hyvin erilaisilla alueilla ja erilaisissa järjestöissä. Ero näkyi heidän näkökulmissaan siinä, että alueeseen tiiviimmin kiinnittyvät opettajat tuntuivat yhdistävän lasten oppimisen enemmän koko alueen yleiseen kehitykseen ja puhuivat sen merkityksestä lasten elämässä. Toiset opettajista taas puhuivat enemmän haasteista, joita lapsilla oli verrattuna oppilaisiin muilla alueilla ja tarkkailivat järjestön toimintaa erityisesti oppimistulosten kannalta. Kaikkien työntekijöiden puheissa kuitenkin toistui ajatus siitä, että kaikki toiminta järjestössä tehdään lasten ehdoilla ja heidän hyvinvointiaan ajatellaan ensimmäisenä toimintaa järjestettäessä.

3.4 Etiikka ja haastattelut

Kenttätöni aikana tutkimuskysymyksekseni muodostui ”Miten opetuksen kautta parantuneet vuorovaikutustaidot vahvistavat lasten ja nuorten toimijuutta”. Tutkimuskysymyksen muotoutuminen oli itsessään kuitenkin pitkä prosessi, enkä yleensä tuonut sitä suoraan esille aloittaessani haastatteluja. Haastattelujen aluksi kerroin yleensä haluavani selvittää, millainen merkitys järjestöllä ja sen toiminnalla on ollut lasten elämässä ja mitkä asiat yleisesti ottaen ovat heille tärkeitä.

Olen käyttänyt tutkimuksessani tulkitsevalle fenomenologialle tyypillistä tapaa sisällyttää analyysiin eri ryhmien näkökulmia samasta ilmiöstä. Larkin, Shaw ja Flores kirjoittavat, että tulkitsevalle fenomenologialle tyypillinen tapa tehdä syviä haastatteluja ihmisen ja hänen elämysmaailmansa suhteesta voi jättää yksipuolisen kuvan tutkimuksen kohteena olevasta sosiaalisesta ilmiöstä. Tästä johtuen olisi tärkeää sisällyttää otantaan erilaisia ryhmiä, joilla on tutkittavaan ilmiöön erilainen suhde. Tutkimuksessani erilaisia näkökulmia vuorovaiku-

tuksen ja toimijuuden kokemuksiin toivat oppilaat, ohjaajat ja vanhemmat ja toisaalta tein vertailua luontevasti myös alueen asukkaiden ja alueen ulkopuolisten opettajien välillä. Vaikka painopiste oli lasten omassa kokemuksessa, toi erilaisten aikuisten kertomukset uusia näkökulmia lasten kokemiin muutoksiin ja kehitykseen.

Etnografia on lähestymistapa, joka tutkii kulttuuria sisältäpäin ja jonka pyrkimys on analysoida monipuolisesti kulttuurisia prosesseja ja toimijoiden niille antamia merkityksiä. Kouluissa tehtävässä etnografiassa haasteena on tutkijan rooli, joka on tällaisessa ympäristössä helposti erottuva. Omassa tapauksessani asema ulkomaalaisena aiheutti vielä erityistä huomiota ja otti aikansa, ennen kuin lapset tottuivat läsnäolooni ja keskittyivät normaalisti opetukseen, eivätkä luokassa tai pihalla olevaan vieraaseen. Sirpa Lappalaisen mukaan tutkijan on lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa mahdollista ottaa niin sanotusti erilaisen aikuisen rooli erottuen näin auktoriteetti-asemassa olevista aikuisista. Kenttätyöni alussa ja myös myöhemmissä vaiheissa käytinkin aikaa tutustuen lapsiin ja jutellen heidän kanssaan oppituntien välillä. Sain jonkinlaista kuvaa heidän taustoistaan keskustelemisen ja nuorempien kanssa myös piirtämisen kautta. Piirtäessämme keksin aina jonkun aiheen, kuten ”minun perheeni” tai ”mitä minä pelkään” ja piirtämisen jälkeen jaoin ajatuksia omista töistämme. Piirtämisen kautta lapset toivat esiin esimerkiksi sen, että monet heistä tulevat hyvin suurista perheistä, joiden vanhemmat usein olivat eronneet ja avioituneet uudelleen. Monella oli myös sisarpuolia, joita he eivät olleet koskaan nähneet.

Teresa Oginan mukaan piirroksilla voi lapsia koskevassa olla suuri merkitys teemojen määrittelyssä. Haastattelujen, lasten kertomusten ja piirrosten kautta saatu data on monipuolista ja auttaa selvittämään teemoja, jotka ovat lapsille tärkeitä, ja josta he kokevat voivansa puhua (Ogina, 2012). Oginan tutkimuksessa AIDS:in kautta vanhempansa menettäneet lapset toivat piirrosten kautta esiin omaa toimijuuttaan esimerkiksi kuvailemalla miten tärkeää leikkiminen ystävien kanssa on heille, koska silloin he eivät ajattele vanhempiaan. Suuntaamalla huomionsa esimerkiksi leikkimiseen, hauskanpitoon ja mielikuvitukselliseen maailmaan, lapset selvisivät vaikeasta tilanteestaan, eivätkä ajatelleet itseään vai menetyksensä kautta uhreina. Piirtämisen kautta lapset pystyivät luontevasti ilmaisemaan, minkälaisista

teemoista ja kokemuksista he olivat valmiita keskustelemaan tutkijan kanssa (Ogina, 2012). Kenttätöni aikana en käyttänyt piirtämistä aineiston keräämiseen kaikkien haastateltavieni kanssa, enkä käyttänyt piirrosten analysoimiseen mitään tiettyä metodologiaa. Tästä huolimatta ne antoivat pohjatietoa lasten tilanteesta ja tuntuivat vahvistavan luottamusta välillämme.

Aloitin haastattelut yksin ja epävirallisissa ympäristöissä, kuten autossa lounaalle opettajan kanssa, tai pihakeinussa jonkun oppilaista kanssa. Näissä haastatteluissa puhuin haastateltavieni kanssa portugalia. Toisen viikon aikana mukanani alkoi seurata paikallinen yliopisto-opiskelija kääntäjänä, jotta sain haastatteluista syvempiä ja kommunikaatio helpottui, kun sain välillä ilmaista jonkun asian englanniksi. Haastattelut pidettiin erillisessä huoneessa sohvilla, eri kerroksessa varsinaisen opetuksen kanssa. Huone soveltui haastatteluihin hyvin, koska siellä oli rauhallinen ilmapiiri ja samalla yksityisyyttä järjestön muusta toiminnasta. Keräsin yhteensä 16 haastattelua, joista 8 tein nykyisten oppilaiden kanssa, yhden haastattelun tein entisen entisen oppilaan ja yhden haastattelun kahden nykyisen oppilaan äidin kanssa ja lisäksi viisi haastattelua järjestön työntekijöiden ja yhden haastattelun julkisen koulun opettajan kanssa. Näiden lisäksi tein lukuisia epävirallisia haastatteluja esimerkiksi kiertäessäni autonkuljettajan kanssa lasten kodeissa ja vieraillessani keittäjän kanssa muutamissa kodeissa.

Tutkimuksen tekemiseen liittyvät lupa-asiat hoidin aina järjestön johtajan kautta, koska koin sen sopivan parhaiten järjestön toimintatapoihin. Ennen saapumistani kentälle sovimme järjestön kysyvän vanhemmilta luvan kirjallisesti haastatteluihin osallistumiseen. Tämän lisäksi aina ennen vierailuani jossain kodissa, pyysin johtajaa sopimaan tästä etukäteen vanhempien kanssa. Lasten kanssa tein aina ennen haastatteluja vielä nopeasti selväksi, mitä tutkimukseeni käsittelee, ja että heidän sanomisiansa ei kerrota kenellekään ulkopuoliselle. Kvalen ja Brinkmannin mukaan jo haastattelujen tematisoinnista alkaen eettiseen pohdintaan tulisi kuulua sen arvioiminen, millainen menettely parantaa haastateltujen tilannetta, eikä heikennä sitä. Tällaiseen huomioimiseen kuuluu haastateltavien suostumuksen kysyminen haastatteluihin, heidän henkilöllisyytensä salaaminen sekä tutkimuksesta aiheutuvien mahdollisten seurausten pohtiminen (Kvale ja Brinkmann 2009, 62). Anonymiteetistä johtuen olen muut-

tanut kaikkien haastateltavieni nimet, enkä tuo heistä esiin niin paljon tietoja, että heidät voitaisiin tekstin perusteella tunnistaa.

Linda Tuhiway Smithin mukaan usein tutkijat ajattelevat työskentelevänsä edistääkseen yhteistä hyvää ja hyödyttävänsä työllään paikallista yhteisöä. Kuitenkin ajatus siitä, että tutkimus tulee jollain tavalla hyödyntämään tutkimuskohdetta ja laajemmin koko ihmiskuntaa, on Tuhiway Smithin mukaan olemukseltaan tietynlainen ideologia, joka voidaan kyseenalaistaa tarkastelemalla akateemista tutkimusperinnettä kolonisoidun näkökulmasta. Tutkijan ei tulisi sikaan itsestäänselvästi odottaa tutkimuksen olevan lähtökohtaisesti hyvä asia paikallisen yhteisön ja tutkittavien kannalta, eikä valittujen metodien tulisi myöskään automaattisesti olettaa olevan eettisesti ongelmattomia, vaan niitä tulisi punnita yhdessä haastateltavien kanssa. Tästä johtuen erityisen tärkeää onkin pohtia tutkimusprosessin aikana tutkimukseen kuuluvia valintoja sekä kirjoittaa nämä valinnat auki myös lukijoita varten (Smith 1999).

4. Tulokset

Esittelen tässä luvussa tulokseni, jotka on kerätty etnografiseen ja tulkitsevan fenomenologiseen metodologiaa seuraavaan tutkimukseen kuuluvien haastattelujen avulla. Arvioin opetusta sen kriittisyydestä ja dialogisuudesta käsin, koska uskon näiden ulottuvuuksien vaikuttavan merkittävästi oppilaiden toimijuuden vahvistumiseen.

Racionero ja Valls määrittelevät dialogiselle opetukselle seitsemän eri tekijää, jotka yhdessä määrittävät sitä, mitä oikeastaan tarkoittaa opetuksen dialogisuus ja miten se eroaa tallentavasta kasvatuksesta (Racionero, Valls, 2015, s. 548). Kriittisen pedagogiikan määrittely on hieman haastavampaa, koska esimerkiksi Paulo Freire painottaa tutkimuksessaan jatkuvasti, ettei opetuksessa tulisi keskittyä johonkin tiettyyn formulaan tai metodeihin, vaan kriittisen pedagogiikan filosofia on paljon syvällisempi ja monipuolisempi kuin mitä tietyillä metodeilla tai toimintatavoilla voidaan kuvata.

Freiren mukaan kasvatuksen olennainen tehtävä on kuitenkin valmistaa oppilaita itseohjautuvaan elämään. Toteutuakseen tämä tavoite vaatii opetuksen täyttävän ainakin kolme määrittä: sen tulee vahvistaa oppilaiden itsereflektiota ja auttaa sitä kautta ymmärtämään maailmaa ympärillään sekä siihen kuuluvia taloudellisia, poliittisia ja psykologisia ulottuvuuksia. Näin opetus voi auttaa oppilaita ymmärtämään niitä voimia, jotka ovat muokanneet maailman hänen ympärillään sellaiseksi kuin se on, sekä ymmärtämään, että hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa tähän maailmaan. Kolmas vaatimus on Freiren mukaan tuottaa sellaiset olosuhteet ja valmiudet, joista käsin oppilas voi pikkuhiljaa alkaa muokata tätä maailmaa ja sosiaalista ympäristöään hänen oppiessaan ymmärtämään paremmin itseään ja ympäristöään. (Aronowitz, 2009)

Lähes kaikki haastatelluista totesivat järjestössä vietetyn ajan olevan heille merkityksellisin hetki koko päivän aikana. Minua kiinnosti alusta asti ottaa selville, mistä tekijöistä kokemus opetuksen mielekkyydestä rakentui ja mitkä tekijät taas haastoivat oppimista. Positiiviseen kokemukseen vaikutti osittain järjestön ilmapiiri, joka koettiin rakastavana ja avoimena ja toisaalta mahdollisuudet itsensä kehittämiseen ja mielekkäiden taitojen oppimiseen. Haastatteluissa ilmeni, että musiikkiprojekteilla oli nuorille tärkeä merkitys erityisesti itseilmaisun kannalta ja samalla se oli antanut kokemuksen oppimisesta ja mahdollisuudesta kehittää itseään. Musiikki myös auttoi löytämään yhteyden itseensä ja omiin tunteisiinsa ja sitä kautta luomaan syvemmän yhteyden myös muihin. Musiikin kautta opitut ilmaisun taidot olivat kiinteästi yhteydessä järjestön sisällä tapahtuvaan muuhun vuorovaikutukseen ja suhteiden verkostoon. Oppilaat olivat myös oppineet analysoimaan omia taitojaan ja kokemuksiaan ja se oli auttanut heitä myös tiedostamaan omaa ympäristöään, elämänsä ja niihin kuuluvia haasteita. Vuorovaikutuksen eri muodot olivatkin keskeisimmässä roolissa oppilaiden toimijuuden vahvistumisessa.

4.1 Musiikkiprojekti

Järjestön toiminnan keskiössä oli musiikinopetus, jossa nuorimmat oppilaat ovat 5-vuotiaita ja vanhimmat 17-vuotiaita. Musiikinopetus koostui monista erilaisista tunteista ja projekteista, joissa oppilaat saivat yksityisopetusta ja lisäksi soittivat orkesterissa ja lauloivat kuorossa ja opiskelivat musiikinteoriaa. Vanhemmilla oppilailla oli lisäksi tunteja englantilaisen Johniksi kutsumani opettajan kanssa, joka järjesti konsertteja sekä erilaisia tapahtumia ja opetti vanhemmille oppilaille tapahtumien järjestämiseen liittyviä taitoja. Kenttätyöni aikaan John oli järjestämässä kahta projektia yhdessä vanhempien oppilaiden kanssa. Toinen oli laaja orkesteri-projekti, jonka konserteissa soitti oppilaita eri puolilta Brasiliasta ja muutama projektin oma oppilas, joille haluttiin tarjota mahdollisuus projektin ulkopuoliseen kokemukseen. Toinen projekti oli oppilaiden itsensä järjestämä elokuvailta paikallisille ihmisille, jossa heidän tehtävänsä oli organisoida kaikki käytännön järjestelyt elokuvan valitsemisesta tilanteen juontamiseen ja ihmisten kutsumiseen asti.

Tein kenttätyöni aikana havaintoja yksityistuntien aikana, ryhmä- teoria-, orkesteri- sekä kuoroharjoituksissa sekä osallistumalla konsertteihin. Orkesterilla oli kenttätyöni aikana konsertti paikallisessa yksityisessä koulussa, jossa järjestettiin äitienpäivänä juhla perheille. Tämän lisäksi oppilaat esiintyivät järjestön vieressä olevassa koulussa, jossa suurin osa lapsista opiskeli. Tuntien ulkopuolella musisoin myös yhdessä oppilaiden kanssa ja he esittivät minulle harjoittelemiaan esityksiä, joiden taustalle soitin pianoa. Esiintyessään lapsilla oli aina samanlaiset uniformut, joita säilytettiin järjestön tiloissa. Myös soittimet säilytettiin aina järjestössä, johtaja Lucian huoneen viereisessä varastossa ja lapset harjoittelivat siksi aina vain ollessaan järjestössä.

Haastattelin musiikin opiskeluun liittyvistä kysymyksistä kolmea stipendiaattia, joita kutsun nimillä Maria, Diego ja Sebastian sekä nuorempaa Carlosiksi kutsumaani opiskelijaa sekä projektin entistä oppilasta Anaa. Stipendiaatit olivat kaikki olleet projektissa mukana jo vuosia ja suunnittelivat opiskelevansa ja työskentelevänsä musiikin parissa myös tulevaisuudessa. Lisäksi haastattelin pareittain neljää tyttöä, joista kolme oli ollut projektissa jo useita vuosia ja yksi vasta lyhyemmän aikaa. Kutsun heitä nimillä Sandra, Priscilla, Adriana ja Patrícia. Nuorin haastatelluistani oli 10-vuotias, kun taas stipendiaatit olivat jo 17-vuotiaita

ja valmistautuivat yliopistojen pääsykokeisiin. Oppilaiden lisäksi haastattelin musiikinopettajaa, jota kutsun Guilhermeksi, toista opettajaa Johnia, järjestön johtaja Luciaa, oppilaiden äitiä sekä julkisen koulun opettajaa. Näiden lisäksi tein melko paljon epävirallisia haastatteluja, joista osaa en äänittänyt ollenkaan, mutta keräsin niistä muistiinpanoja tallentaakseni omia havaintojani.

Analysoidessani haastatteluja huomasin, että oppilaille musiikin opiskeleminen ja sen tuomat vuorovaikutuksen ja itsensä ilmaisemisen tavat eivät olleet järjestön muusta toiminnasta erillisiä, vaan erilaiset vuorovaikutuksen tavat koettiin tukevan ja täydentävän toisiaan. Esimerkiksi järjestön hyvä ja turvallinen ilmapiiri koettiin vaikuttavan suoraan siihen, että oppilaat uskalsivat ilmaista itseään ilman pelkoa, mikä puolestaan kehitti myös heidän soittotaitojaan. Tulosteni esittelyssä olen selkeyden vuoksi tehnyt kuitenkin jaon musiikin opiskeluun liittyviin ja toisaalta Adora Ser -projektiin liittyviin puoliin, jotka järjestön elämässä ilmenevät yhtäaikaaisesti ja toisiaan tukien.

4.1.1 Musiikkikasvatus muutoksen mahdollistajana

Haastatellessani huomasin, että oppilaat olivat selvästi oppineet jäsentämään kokemuksiaan ja sanoittamaan kaikkea sitä, mitä olivat järjestössä oppineet. Samoin he osasivat yhdistää sen laajemmin omaan kontekstiinsa ja kertoa, miten heidän oppimansa asiat auttoivat heitä toimimaan yhteiskunnassa. Samalla oppilaat osasivat kuvailla yhteiskunnan luokkaeroja sekä toisaalta ennakkoluuloja, joita heidän aluettaan kohtaan kohdistui. Yliopistossa opintonsa aloittanut Ana kertoi oppineensa järjestössä opiskeluissa tarvittavia taitoja, joita akateemisessa maailmassa pidettiin luonnollisina. Anan näkökulmasta hänelle oli ollut positiivinen prosessi kiinnostua asioista oman alueensa ulkopuolella ja oppia niistä lisää:

Ana: Mas em relação aos efeitos do projeto, acho que por estar de rodeada de pessoas que tem uma experiência maior me fez ter curiosidade também em conhecer muitas coisas, também uma das coisas que influenciou bastante foi na questão da forma como falar, con-

hecer novas palavras e também a questão da postura, de como eu reajo e de como eu sou com outras pessoas. Foi algo que me ajudou.

(Mutta jos mietin projektin vaikutuksia elämässäni, luulen että minuun on vaikuttanut paljon kun olen saanut olla ympäröitynä ihmisillä, joilla on enemmän kokemusta erilaisista asioista ja tästä johtuen olen itse kiinnostunut tutustumaan uusiin asioihin. Eräs asia, joka on vaikuttanut minuun paljon, on kysymys siitä, kuinka tulee puhua, oppia uusia sanoja ja myös kysymys asennosta, kuinka reagoi ja kuinka olen muiden ihmisten kanssa. Se on jotain, joka on auttanut minua.)

Ana on siis projektin kautta oppinut tiedostamaan, että eri alueilla ihmiset oppivat erilaisia sosiaalisia taitoja, jotka voivat vaikuttaa hänen etenemiseensä yhteiskunnassa sekä tapoihin kommunikoida muiden kanssa. Myöhemmin Ana tarkensi, että opitut asiat liittyvät myös esimerkiksi musiikkityyleihin, kuten klassiseen musiikkiin, jota alueella ei normaalisti ollut tapana kuunnella niin paljon. Anan kuvailemat eroavaisuudet voidaan nähdä viittaavan Pierré Bordieun määrittelemään habitukseen, joka tarkoittaa yksilöiden ja yhteisöjen omaksumia tapoja puhua ja toimia, jotka osaltaan tekevät vallitsevan sosiaalisen järjestyksen luonnolliseksi ja erottavat sosiaaliset luokat toisistaan (Bourdieu, 1984). Ana suhtautui näihin eroihin siis ensisijaisesti sopeutumisen kannalta, koska uudenlaisten tapojen ja puhumisen tyylin omaksuminen oli auttanut häntä pääsemään eteenpäin kohti omia unelmiaan. Myös muissa haastatteluissa kuului samantyyppistä häilymistä sopeutumisen ja toisaalta muutokseen suuntautumisen välillä.

Monesti oppilaat esimerkiksi kertoivat samalla alueella asuvista ystävästään, jotka eivät osallistuneet järjestön toimintaan ja tekivät jonkinlaista eroa itsensä ja näiden ystävien välille. Oppilaat saattoivat esimerkiksi mainita, etteivät heidän ystävänsä järjestön ulkopuolella voineet ymmärtää musiikkia tai sitä mitä he tekivät, tai ettei näillä ollut musiikillista ”makua”, koska he eivät olleet osallistuneet järjestön toimintaan ja oppineet samoja asioita kuin he. Oppilaat kokivat olevansa siis jollain tavalla etuoikeutettuja ja tekivät tässä mielessä jonkinlaista jakoa itsensä ja muun heitä ympäröivän alueen välille.

Haastatteluissa tuli kuitenkin esiin myös kyseenalaistavia näkemyksiä luokkaeroista ja ennakkoluuloista sekä ajatus taiteen voimasta saada ihmiset ajattelemaan yli luokkarajojen. Esimerkiksi alueella kasvanut ja siellä edelleen asuva Bruno, joka opetti Adora Ser -projektissa pohdiskeli haastattelussaan, millaisia ennakkoluuloja alueeseen hänen kokemuksensa mukaan kohdistuu ja miten taidekasvatuksen avulla yhteiskuntaa voidaan herätellä muutokseen. Bruno kävi töidensä ohella yliopistossa opiskelemassa Curitiban kaupungissa ja kertoi kohdanneensa siellä ennakkoluuloja asuinaluetta kohtaan. Ihmiset esimerkiksi yleisesti ottaen ihmettelivät, miten hän saattoi käydä yliopistossa Piraquarasta käsin, kun se sijaitsi niin ”kaukana” Curitibasta. Ennakkoluulojen haastamista sekä lasten kokemusta omasta taiteilijuudestaan Bruno kuvasi näin:

Aino: Qual é o papel de vocês os ajudando a crescer e amadurecer?

(Ja mikä on teidän roolinne, kun autatte heitä kasvamaan ja aikuistumaan?)

Bruno: Eu acho que é por meio da arte. A arte está aí na sociedade para ela chocar, para ela mostrar coisas que precisam ser mudadas. Eu acho que a gente trabalha muito com sentimentos e como que eles desejam o mundo, o que eles desejam do mundo lá fora e das pessoas desse mundo ao redor

deles. A gente trabalha muito com o bem nosso para os outros. Acho que é isso que a gente trabalha, ser um ser humano solidário. E a arte, eu tenho uma visão de que todo ser é artista, independente da arte que você tem você é artista, e fortificar isso neles, deixar forte isso para eles, acreditar na arte deles. Acho que com a arte a gente faz as coisas.

(Minusta se tapahtuu taiteen kautta. Taide on yhteiskunnassa shokeerataksien/herätelläkseen, näyttääkseen ne asiat, jotka on muutettava. Työskentelemme paljon tunteiden kanssa ja sen kanssa, miten he haluaisivat maailman olevan ja mitä he odottavat ihmisiltä heidän ympärillään. Käymme paljon läpi sitä, mikä on hyvä meille ja toisille. Minusta se, mitä varten työskentelemme, on tulla solidaarisiksi ihmisiksi. Ja taide, minulla on visio, että kaikki ovat taiteilijoita, riippumatta millaista taidetta se on, olet taiteilija, ja tätä haluamme vahvistaa heissä, vahvistaa heidän uskoaan heidän taiteeseensa. Luulen, että taiteen kautta saamme aikaan asioita/muutosta.)

Brunon puheessa kasvaminen solidaariseksi ihmiseksi, taide sekä vuorovaikutus punoutuvat kaikki toisiinsa ja hänen näkökulmastaan nämä tekijät yhdessä muodostavat sen voiman, joka voi muuttaa yhteiskuntaa. Anan ja Brunon kaksi erilaista näkökulmaa tuovat hyvin esiin kysymyksen sopeutumisesta yhteiskuntaan tai toisaalta sen muuttamisesta. Brasilian yhteiskunnassa luokkaerot tulevat usein selvästi esiin juuri erilaisten kulttuuristen käytäntöjen ja niihin kuuluvien tapojen erilaisuudessa, joita on perinteisesti saatettu arvottaa eri arvoisiksi ja kysymys erilaisista tavoista ja esimerkiksi musiikkityyleistä linkittyi haastatteluissa usein luokkaerojen kuvailuun. Samalla Anan ja muiden oppilaiden puheissa solidaarisuus ja muiden huomioiminen oli jotain, joka oli haastanut heitä ajattelemaan itsestään ja ihmisten välisistä suhteista uudella tavalla. Haastatteluissa oppilaat kertoivat kokemuksistaan solidaarisuudesta, jonka avulla voitiin ylittää ihmisten väliset erot ja kyseenalaistaa niiden aiheuttamat jaot. Esimerkiksi Maria kertoo kokemuksestaan:

Maria: Eu gosto muito do projeto e realmente é isso que ele... essa é a missão dele, passar para as pessoas isso. Como você disse, esse sentimento de passar o bem para as pessoas, independente da classe, cor, religião, independe de onde ela vem ou quem ela é, passar essa sensação boa, esse carinho, esse bom sentimento que faz você querer passar para outras pessoas também.

(Maria: Pidän todella projektista ja siitä miten he... miten tämä on heidän tehtävänsä, välittää hyvää ihmisille. Kuten totesit, tämä tunne, että välittää jotain hyvää ihmisille riippumatta heidän yhteiskuntaluokastaan, väristään, uskonnostaan, riippumatta siitä mistä he tulevat tai keitä he ovat. Voit välittää heille hyvän olon, tämän hellyyden, tämän hyvän tunteen, joka saa ihmiset haluamaan välittää sen myös muille ihmisille.)

Maria korostaa, että hyvän välittäminen muille ihmisille ei katso sitä, keitä he ovat tai mitä ryhmiä he edustavat. Brasilian yhteiskunnallisessa kontekstissa köyhemmille asuinalueille ja etenkin faveloille liittyy tietynlaisia erityispiirteitä sekä marginalisaatiota, jotka voivat asettaa ihmiset eriarvoiseen asemaan muiden silmissä. Saila Saariston mukaan epätasa-arvoinen sosiaalinen järjestys voidaan uusintaa tai sitä voidaan myös haastaa oikeudellisten, poliittis-

ten sekä kulttuuristen käytäntöjen kautta. Saariston mukaan vallitsevassa diskurssissa on Brasiliassa edelleen tyypillistä määritellä favelat epänormaaleina, vaarallisina alueina ja syrjiä niiden asukkaita sekä fyysisen tilankäytön että sosiaalisten jakojen kautta, joita ihmiset tuottavat ja uusintavat sosiaalisilla tavoillaan, käytöksellään ja valinnoillaan usein tiedostamatta itse toimintaansa (Saaristo, 2015, s. 29). Marian kommentti haastaa ajattelun siitä, että ihmisten yhteiskuntaluokka tai tausta tekisi heistä jotenkin olemuksellisesti erilaisia. Maria korostaa oppineensa juuri solidaaristen suhteiden kautta, että tällaisilla näennäisillä ihmisten välisillä eroilla, kuten yhteiskuntaluokalla tai ihonvärillä, ei todellakaan ole väliä.

Haastatteluissa eniten toistunut huomio ei kohdistunutkaan ennakkoluuloihin tai erotteluun järjestön asuinalueen ja sen ulkopuolisen yhteiskunnan välillä. Enemmän korostettiin niitä suhteita, joissa oppilaat kokivat tulleet nähdyiksi ja kuulluiksi ja jotka olivat auttaneet heitä sanoittamaan omia unelmiaan ja tekemään suunnitelmia näiden saavuttamiseksi.

4.1.3. Ennakkoluulojen vaikutukset toimijuuteen

Historian valossa köyhemmälle alueelle sijoittuvan järjestön ja sen oppilaiden voidaan olettaa saavan osakseen ennakkoluuloja ja syrjintää. Haasteet ilmenivät haastatteluissa juuri kamppailuna sopeutumisen ja toisaalta ennakkoluulojen haastamisen välillä. Esimerkiksi stipendiaattina opiskeleva Maria kertoi haastattelussaan, miten hänen elämänsä oli muuttunut paremmaksi hänen muutettuaan osavaltion pääkaupungista Curitibasta Guarituban alueelle, jota pidettiin alikehittyneenä ja ongelmaisena. Haastattelussa Maria kyseenalaisti alueeseen perinteisesti kohdistuvia ennakkoluuloja:

E eu não morava aqui no bairro, eu morei lá em Curitiba, no bairro Rebouças, perto do Centro. Morei minha infância inteira lá, então ficava no prédio, assim, não fazia nada. Depois que eu mudei para cá, quando era menor, todo mundo brincava na rua, assim, achei maravilhoso e tal. Depois que eu fui crescendo tudo foi mudando, eles foram indo embora, assim, sabe? E parece que o bairro foi sendo esquecido, sabe? Então sempre que é possível

a gente tenta organizar mutirão para ajudar com algumas coisas no bairro ou até usando o projeto mesmo para isso. Agora no projeto, dia 7, eu acho, vai ter uma sessão de cinema, para as pessoas que não podem ir no cinema, e a gente que está organizando isso sem nenhuma ajuda dos professores. E eu acho que é importante você ajudar o próximo, porque, sei lá, as coisas não vão para a frente. Então eu gosto muito do bairro onde eu moro e não ia querer mudar daqui, porque por mais que seja muito ruim, que não tenha asfalto e essas coisas, são coisas que podem ser melhoradas. Como eles me melhoraram, eu posso melhorar outras coisas assim.

(En asunut tällä asuinalueella vaan Curitibaassa, Rebouçasin alueella, lähellä keskustaa. Asuin koko lapsuuteni siellä, lähinnä pysyttelin sisällä asunnossamme, en tehnyt mitään. Sen jälkeen kun muutin tänne, olin silloin vielä nuorempi, kaikki leikkivät täällä kadulla, ja minusta se oli mahtavaa. Sen jälkeen kun olen kasvanut, olen nähnyt kaiken muuttuvan, monet ovat lähteneet, tiedätkö? Ja näyttää siltä, että naapurusto on unohdettu, tiedätkö? Joten aina kun on mahdollista, yritämme organisoida jotain yhdessä auttaaksemme/parantaaksemme joitain asioita lähiympäristössämme ja joskus käytämme järjestöäkin tähän tarkoitukseen. Nyt 7. päivänä järjestämme järjestön kanssa elokuvanäytöksen ihmisille, jotka eivät muuten voi käydä elokuvissa. Järjestämme tämän siis ilman opettajien apua. Ja mielestäni on tärkeää, että autat muita, koska muuten asiat eivät mene eteenpäin. Joten pidän todella tästä naapurustosta, jossa asun. En haluaisi muuttaa täältä pois, koska niin paljon huonoja asioita kuin täällä onkin, vaikka se, että ei ole asfalttia, nämä ovat vain asioita, jotka voidaan parantaa. Samalla tavoin kuin he (järjestössä) ovat auttaneet minua tulemaan paremmaksi, voin itsekin auttaa muita.)

Maria tuo selkeästi esiin oman toimijuutensa puhuessaan siitä, miten järjestön toimintaa voi hyödyntää oman asuinalueensa parantamisessa. Ihmisten oma toiminta on hänen mukaansa avain muutokseen, koska muuten ”asiat eivät mene eteenpäin”. Saariston mukaan favelan asukkaiden toiminta rakenteiden haastamiseksi ilmenee usein asenteena, jonka mukaan heidän täytyy toimia itse saadakseen alueelleen edes peruspalvelut ja infrastruktuurin (Saaristo, 2015, s. 35). Tässä mielessä favelan asukkaiden toimijuus voi saada aivan erilaisia piirteitä kuin virallisilla asuinalueilla asuvilla asukkailla, joiden peruspalvelut ovat vakaammalla

pohjalla. Saariston tutkimuksen mukaan favelan asukkaat osallistuvatkin aivan toisella tavalla oman alueensa rakentamiseen kuin muut Rio de Janeiron asukkaat. Marian positiivisessa asenteessa ja uskossa muutoksen mahdollisuuteen heijastuu varmasti myös järjestössä saatu kokemus siitä, että muutos on mahdollista ja yhdessä voidaan saavuttaa suuriakin asioita.

Samalla Marian kokemus yhteisöllisyydestä ja siitä, miten hänen elämänsä oli muuttunut paremmaksi hänen muutettuaan Curitibasta köyhälle Guarituban alueelle, haastaa ennakkoluuloja siitä, että köyhät alueet olisivat vain ongelmien ja kurjuuden alustoja. Samalla se haastaa näkemyksen siitä, että faveloissa ja köyhemmillä alueilla asuvien ihmisten toimijuus olisi jollain tavalla heikompi kuin muiden. Aiemman tutkimuksen mukaan ennakkoluuloilla ja eri etnisten ryhmien välisillä kulttuurieroilla on ollut Brasiliassa tyypillistä selittää alueiden välisiä eroja ja eriarvoisuutta. Esimerkiksi Saira Saariston tutkimuksessa faveloissa ilmeneviä ongelmia saatettiin selittää juuri niiden asukkaiden olemukseen kuuluvalla väkivaltaisuudella ja rikollisuudella.

Barbara Weinstein taas käsittelee tutkimuksessaan Brasilian demokratian kehitystä, jossa Getúlio Vargasin hallinnon aikana 1930-luvulla yleistyi ajattelu etnisestä demokratiasta. Ajattelun mukaan ajatus tasa-arvosta ja edustuksellisesta demokratiasta perustuu siihen, että ihmisen alkuperä ja etninen ryhmä ei määrittele hänen oikeuksiaan ihmisenä ja kansalaisena. Weinsteinin mukaan siirtomaavallan jälkeisessä Brasiliassa tämä on kuitenkin myytti, joka ei käytännössä toteudu. Siirtomaavallan vaikutuksesta eri sosiaaliset ryhmät ovat vakiinnuttaneet Weinsteinin mukaan itselleen erilaiset oikeudet ja erilaisen aseman yhteiskunnassa ja samalla luoneet toiseuttavia diskursseja, joissa ihmiset esitetään kyvykkyyksiltään eri tasoisina. Myös Saaristo viittaa artikkelissaan Brasilian yhteiskunnassa vallitsevasta kahden kerroksen järjestelmästä, jossa kansalaisten oikeudet eivät käytännössä ole tasa-arvoisia.

Weinstein erittelee tapoja puhua etnisestä identiteetistä Brasiliassa ja kuinka se on kiinnittynyt alueeseen, käsityksiin modernisaatiosta ja talouskasvusta vastakkaisena perinteille ja jälkeenjääneisyydelle. Weinsteinin mukaan erityisesti São Paulon osavaltioon yhdistetty valkoisuus, teollinen kehittyneisyys ja edistyskellisyys on luonut pohjan eriarvoistavalle ajatte-

lulle, joka heijastuu nykyiseen keskusteluun kansalaisuudesta ja poliittisista oikeuksista. Brasiliassa tapahtunut epätasainen modernisaatiokehitys ja kapitalismin leviäminen onkin Weinsteinin mukaan luonut pohjaa rasisen ajattelun kehittymiselle, jossa tietyn alueen ihmiset nähdään olemuksellisesti parempina ja heidän kulttuurinsa ja siihen liittyvät tavat muita alueita edistyksellisempinä. (Weinstein, 2017, s. 239)

Haastattelemieni oppilaiden puheissa tuli paljon esille hyviä asioita heidän alueestaan sekä elämästään. Samalla moni oppilaista korosti juuri järjestössä opittuja vuorovaikutustaitoja ja muiden huomioimista ja mainitsi ne keskeisiksi, heidän elämäänsä muuttaneiksi tekijöiksi. Esimerkiksi aiemmin lainaamani Anan puheessa tuli ilmi, että vielä yliopistossa ollessaankin hän ikävöi järjestössä kokemaansa solidaarisuutta ja mahdollisuutta ilmaista itseään ja samalla hän mietti, miten voisi saavuttaa samanlaisen kokemuksen ykseydestä siinä elämäntilanteessa, jossa hän tällä hetkellä oli. Kokemus solidaarisuudesta olikin hänelle yhtä mainitsemisen arvoista kuin mahdollisuudet edetä opinnoissa ja oppia uusia taitoja.

Haastattelujen yhtenäisyys oli mielestäni juuri tavassa, jolla haastateltavat kuvailivat järjestössä vaikuttavaa solidaarisuutta ja kokemusta siitä, että yhdessä taiteen kautta voidaan saada jotain merkittävää aikaiseksi. Myös Ana koki, että vaikka hän oli hyvin kiitollinen siitä, mihin oli järjestön kautta päässyt, järjestön solidaarisessa ilmapiirissä oli jotain, jota hän oli jäänyt kaipaamaan.

4.1.2 Itsensä ilmaiseminen ja kokemus turvallisuudesta

Vuorovaikutuksen laatuun vaikutti järjestössä haastattelujen perusteella erityisesti musiikin voima syventää vuorovaikutusta sekä turvallinen ilmapiiri, joka rohkaisi oppilaita ilmaisemaan itseään. Musiikin opiskelun kautta oppiminen ja vuorovaikutus muiden kanssa punoutuvat toisiinsa, koska musiikin kautta oppilaat samanaikaisesti sekä nauttivat uusien taitojen oppimisesta että kehittävät vuorovaikutustaitojaan ja oppivat ilmaisemaan itseään ja omia tunteitaan. Kokemus mielekkyydestä syntyikin monen oppilaan mukaan siitä, miten musiikki auttoi heitä ilmaisemaan itseään ja käsittelemään omia tunteitaan. Maria vei haastattelus-

saan näkökulmansa niin pitkälle, että kertoi musiikin olevan hänelle *ainoa* tapa ilmaista itseään.

Aino: Você acha que por meio da música você consegue se expressar e se conectar com as pessoas?

(Ajattelet siis, että musiikin kautta voit ilmaista itseäsi ja löytää yhteyden muihin ihmisiin?)

Maria: Eu acho que a música é a única forma que eu acho para me expressar, assim. Quando eu estou triste, eu vou lá e toco uma música triste. Quando eu estou feliz, eu vou lá e toco uma música feliz. E eu acho que se você vai lá e toca mal você vai passar um sentimento de desleixo para outra pessoa. E se você vai lá e toca com seu coração, com todo o seu sentimento, você vai fazer tocar uma coisa nela. Isso influencia bastante.

(Luulen, että musiikki on minulle ainoa tapa ilmaista itseäni. Kun olen surullinen, soitan surullista musiikkia. Kun taas olen iloinen, soitan jotain iloista. Luulen, että jos menet soittamaan huonosti yleisölle, välität eteenpäin huonon tunteen. Ja jos soitat koko sydämelläsi ja tunteella, se on todella hienoa. Se vaikuttaa paljon.)

Maria korostaa musiikin olevan tärkeää sekä hänelle itselleen, siinä miten hän voi käsitellä omia tunteitaan että muille ihmisille sen kautta, millaisia tunteita hän voi muissa herättää. Omien tunteiden löytäminen on siis tärkeää myös siitä näkökulmasta, mitä hän voi antaa ja välittää muille. Dialogisen oppimisen teoriassa painotetaan, että oppimisessa on kyse yhteisestä prosessista, koska kukaan oppilas ei opi taitojaan eristyksissä muista ihmisistä. Monissa haastatteluissa tuli esiin juuri taiteen ja musiikin vaikutus siihen, että ihmissuhteiden koettiin syventyneen ja vuorovaikutus auttoi oppilaita tuomaan esiin uusia puolia itsestään.

Huolimatta ilmaisusta ”ainoa tapa” Maria toi kuitenkin haastatteluissa esiin myös järjestön muunlaisen vuorovaikutuksen olevan merkittävässä roolissa ja muuttaneen häntä ihmisenä. Termi ”ainoa” voikin viitata siihen, että musiikki tarjosi ainutlaatuisen ja syvällisemmän tavan ilmaista itseään, mitä ei voinut verrata muuhun vuorovaikutukseen. Toisaalta Marian kommentti voi viitata myös siihen, etteivät nuoret usein kokeneet tulleen todella kuulluiksi

jokapäiväisessä elämässään. Kokemus siitä, että heitä kuunneltiin olikin yksi niistä tekijöistä, joka teki järjestössä vietetyn ajan heille erityisen merkitykselliseksi. Eräs järjestössä lyhyemmän aikaa mukana ollut oppilas kuvasi järjestön merkitystä elämässään näin:

Patrícia: E também acho que é bom vir aqui, porque tenho meus 15 irmãos, sou o mais novo de todos, todos são adultos, são casados, já têm filhos e moro com meu pai sozinho. É uma maneira de conversar, porque meu pai tem a vida dele, eu não sei como é a vida adulta, certo? Eu sou adolescente. É o que meu pai diz, que ele era adolescente, mas que ele não vai me entender porque minha adolescência é diferente da dele.

(And I also think it's good to come here because it was my 15 siblings, I'm the youngest of them all, they're all adults, they're married, they already have children, and I live with my father alone. That's a way for me to talk to, because my father has his life, I do not know what adult life is like, right? I'm a teenager. That's what my father says, that he was a teenager, but that he will not understand me because my adolescence is different from his.)

Oppilaat korostivat järjestön olevan heille paikka, jossa he saivat kertoa elämänsä kuuluvista asioista ja saivat apua ja neuvoja vaikeissa asioissa sekä aikuisilta että ystäviltään. Avoin vuorovaikutus loi oppilaiden mukaan lisää turvallisuutta, joka auttoi heitä ilmaisemaan itseään myös taiteen kautta. Monet oppilaista kertoivat järjestöön liittymisen jälkeen heidän elämänsä parantuneen toisaalta mielekkään tekemisen ja toisaalta järjestön tarjoamien ihmissuhteiden ansiosta.

Samalla oppilaat olivat järjestön sisäisissä ihmissuhteissa oppineet ottamaan vastuuta ihmissuhteistaan erityisesti muiden auttamisen ja vastavuoroisuuden kautta. Tätä kautta he näkivät, että jokaisen oma panos vaikutti koko ilmapiiriin ja muihin ihmisiin. Auttamisesta puhuivat erityisesti apuopettajina toimivat vanhemmat oppilaat eli stipendiaatit, jotka kuvailivat, että heille oli erityisen tärkeää auttaa muita stipendiaatin roolissa ja näin siirtää eteenpäin se hyvä kokemus, minkä he olivat itse saaneet. Hyvien suhteiden edellytys oli monien oppilaiden vastausten mukaan yhdessä vietetty aika, joka oli mahdollistanut suhteiden vahvistumisen.

Ana: Então acho que a relação que a gente tinha aqui no projeto é totalmente diferente do que com a família, com os amigos que a gente tem no colégio, a liberdade que a gente tinha para se expressar, as pessoas ouviam a gente aqui e ouvem ainda. A Lúcia e a Tina dão liberdade para criação e você consegue expor um lado que às vezes você não consegue expor em outros lugares talvez por medo, receio. Então acho que aqui era uma relação muito boa, por conta dessa liberdade.

(Joten mielestäni suhteemme täällä projektissa, olivat täysin erilaisia kuin perheen kanssa, ystävien kanssa tai lukiossa. Se vapaus, joka meillä oli ilmaista itseämme, ihmiset aina kuuntelivat meitä ja kuuntelevat siis edelleen. Lúcia ja Tina antavat vapauden luoda ja voit näyttää itsestäsi puolen, jota et joskus voi näyttää muualla, ehkä koska pelkää. Joten mielestäni tämän vapauden takia suhteet olivat todella hyviä täällä.)

Ana yhdistää esimerkissään kyvyn itseilmaisuun ja tunteen vapaudesta ja korostaa suhteiden olevan projektissa erilaisia juuri tuon vapauden takia, joka oppilailla on ilmaista itseään. Anan kommentti turvallisuudentunteesta muistuttaa siitä, että oppilaiden luottamus toisiaan kohtaan on merkittävässä roolissa, jotta aitoa vuorovaikutusta voi syntyä. (Freire, 1968, s. 86) Paulo Freiren mukaan aitoon dialogiin perustuva oppiminen ei vieraannuta oppilaita heidän todellisuudestaan vaan tekee sen näkyväksi ja samalla alttiiksi muutoksille. Myös dialogisen oppimisen teoriassa korostetaan, että todellista oppimista määrittävä piirre, joka usein seuraa vuorovaikutusta, ovat yhteiset merkityksen luomisen prosessit, jotka samalla tekevät oppimisesta mielekkäämpää oppilaille.

Oppilaiden mukaan järjestön turvallinen ilmapiiri loi pohjan sille, että itsestään pystyi näyttämään erilaisia puolia ja samalla uskalsi ilmaista itseään ilman pelkoa. Yhdessä tekeminen tuntui olevan oppilaille vahva kokemus ja itsensä ilmaiseminen koettiin vahvistavana etenkin silloin kun musiikkia sai tehdä yhdessä muiden kanssa. Esimerkiksi orkesterissa soittaminen yhdessä muiden kanssa koettiin voimavarana, koska silloin oppilaat pystyivät soittamaan suurenkin yleisön edessä, mutta soittaminen ei tuntunut pelottavalta.

4.1.3 Järjestö turvapaikkana

Tutuessani alueeseen ja lasten perheisiin aloin hahmottaa millaisia vaikutuksia köyhyydellä oli perheiden elämään ja lasten hyvinvointiin. Esimerkiksi viittaus väkivaltaan toistui haastatteluissa ja väkivallan pelko oli selvästi osa lasten ja perheiden elämää. Väkivallan ja huumeiden vaikutukset ulottuivat myös tutkimani järjestön toimintaan lasten hyvinvoinnin kautta. Haastatteluissani minua tuli vastaan oppilaita, jotka olivat menettäneet perheenjäsenensä huumeiden tai väkivallan takia tai jotka olivat nähneet väkivaltaa kadulla. Henkilökunta taas kertoi väkivallan ja alueen maineen hankaloittavan välillä toiminnan kehitystä, koska esimerkiksi rekrytoidessa ihmisten ennakkoluulot estivät heitä hakemasta alueelle töihin. Opettajien mukaan turvattomuus ja väkivalta näkyi myös lasten vuorovaikutuksessa varsinkin heidän aloittaessaan opiskelua ja tullessaan järjestön toiminnan piiriin. Monet lapsista olivat opettajien mukaan aluksi sulkeutuneita ja järjestössä oli tavallista, että osa lapsista saattoi saapua järjestöön surullisena tai itkien. Väkivalta ja muut alueen ongelmat siis heijastuivat lasten hyvinvointiin, kuten opettajana toimiva Bruno kuvailee:

Bruno: - -Eles moram muito perto da violência, eles saem da porta de cada ou da porta da escola e veem violência acho que em quase em todos os lugares. Briga na escola, que é um lugar em que droga rola a rolê.

(He elävät hyvin lähellä väkivaltaa, kun he astuvat ulos kotinsa tai järjestön ovesta, he näkevät väkivaltaa luullakseni melkein kaikkialla. Ja koulussa on riitoja, siellä liikkuu myös huumeita.)

Aino: Como o contato com a violência interfere no dia a dia das crianças aqui?

(Miten väkivalta vaikuttaa täällä olevien lasten jokapäiväiseen elämään?)

Bruno: Tem criança aqui que chega assustada, tem criança que chega chorando, tem criança que chega infeliz. Teve uma criança que disse que aqui é como se fosse um pedacinho do céu para ela, porque é onde ela aprende coisas que não fazem mal, ela disse para mim.

(Täällä on lapsia, jotka saapuvat peloissaan, on lapsia, jotka saapuvat itkien, on lapsia, jotka saapuvat onnettomina. Eräs lapsi sanoi, että tämä on kuin pieni pala taivasta hänelle, koska täällä hän oppii/koee asioita, jotka eivät vahingoita häntä, näin hän sanoi minulle.)

Haastatteluissa eräs toistuva teema olikin järjestön näkeminen turvapaikkansa, jota kuvattiin useilla erilaisilla tavoilla. Teema toistui sekä oppilaiden, työntekijöiden että vanhempien haastatteluissa. Ympäristö, jossa oppilaat kokivat itsensä tärkeiksi ja heitä kuunneltiin ei haastattelujen perusteella ollut sivuseikka, vaan se koettiin yhtenä merkittävimmistä järjestön piirteistä, joka edesauttoi oppimista ja mahdollista syvempää vuorovaikutusta. Ehkä selvimmin ilmapiirin merkitys tuli esiin haastattellessani järjestön entistä oppilasta Anaa, joka kertoi miten järjestöön kuuluminen vaikutti hänen kokemuksensa mukaan oppilaiden identiteettiin.

Ana: Fazer com que eles se sintam importantes, fazer com que eles se sintam parte de algo. Hoje, na realidade, o que tem aqui no bairro, tanto na questão da violência e também um pouco do abandono parental, os pais são um pouco alheios na vida das crianças e aqui é como se fosse um refúgio. Elas passam um tempo e fazem coisas que agradam e se sentem importantes para as pessoas que trabalham aqui, porque eles passam isso. Então, para mim, foi isso que o projeto significou na minha vida, na época em que eu participava.

(Se saa heidät tuntemaan olevansa tärkeitä, saa heidät tuntemaan olevansa osa jotain. Nykyään se, mitä täällä asuinalueella tapahtuu, liittyen sekä väkivaltaan että myös hieman vanhempien laiminlyömiseen, vanhemmat ovat vähän unohtaneet lasten elämän ja tästä (järjestöstä) on muodostunut ikään kuin turvapaikka. He viettävät täällä aikaa ja tekevät asioita, joista nauttivat ja jotka saavat heidät tuntemaan olevansa tärkeitä täällä työskenteleville ihmisille, koska he välittävät tämän tunteen. Niin, tämä oli se, mitä projekti merkitsi elämässäni silloin, kun olin mukana.)

Haastattellessani lasten vanhempia huomasin toimeentuloon littyvien vaikeuksien haastavan heidän mahdollisuuksiaan olla läsnä lasten elämässä niin paljon kuin he olisivat halunneet. Haastatteleman vanhemmat tuntuivat olevan omistautuneita lapsilleen, mutta samalla esi-

merkiksi paineet tehdä työtä ja hankkia riittävä toimeentulo vähensi sitä aikaa, jonka he saattoivat viettää lastensa kanssa. Erään äidin mukaan hänen arjestaan teki kuormittavaa se, miten hänen täytyi lähes päivittäin kulkea hoitamassa asioita polkupyörällä ja hoitaa taloutta miehen ollessa lähes aina töissä. Köyhyys siis kuormitti vanhempia ja vei heiltä aikaa ja energiaa, jonka he olisivat muuten voineet käyttää lapsista huolehtimiseen.

Järjestön työntekijöiden mukaan järjestön yksi ensisijaisista tehtävistä olikin toimia paikkana, jossa lapsille ja heidän elämäänsä kuuluville asioille on aikaa ja ne ovat etusijalla. Esimerkiksi toiminnanjohtaja Lucia mainitsi tämän olevan yksi järjestön ensisijaisista tehtävistä:

Aino: Lidando com as crianças em estado de vulnerabilidade, que ferramentas vocês têm para ajudar essa criança?

(Millaisia keinoja teillä on auttaa niitä lapsia, jotka ovat haavoittuvassa asemassa?)

A: A escuta primeiramente e os encaminhamentos, sabe? E eu acredito que as nossas atividades, elas também são direcionadas para esse tipo de problemática, desde a fala, delas poderem ter um espaço onde elas possam falar sobre isso e também de oportunizar outras coisas na vida delas, sabe? Sair um pouco desse ciclo, desse sistema familiar que não funciona. Aqui ela pode ser acolhida.

(Ensisijaisesti kuunteleminen ja lisäksi voin tehdä lähetteitä. Uskon, että meidän toimintamme jo itsessään auttaa hyvin tällaisissa ongelmissa, täällä heillä on paikka, jossa he voivat puhua vapaasti ongelmista ja toisaalta nauttia elämän muista asioista. He pääsevät hetkeksi pois siitä tutusta järjestelmästä, joka ei toimi. Täällä he voivat levähtää.)

Lucian mainitseman lepäämisen voidaan ajatella viittaavan lasten oikeuteen olla lapsia ja nauttia elämän tavallisista asioista. Näitä oikeuksia on kuvattu YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa, jossa mainitaan esimerkiksi lapsen oikeus leikkiin ja vapaa-aikaan sekä yksityisyyteen. Sopimuksessa myös painotetaan lasten suojelua heidän kehitystään vaarantavilta asioilta, kuten päihteiltä, hyväksikäytöltä, lapsikaupalta sekä työltä, joka on haitallista kehi-

tykselle (UNESCO, 2019). Puhuessani lasten kanssa he mainitsivat usein olleensa toimeettomia ennen järjestön toimintaan osallistumista, koska heidän vanhempansa olivat paljon töissä ja he viettivät aikaa yksin kotona. Samalla lasten kertomuksissa tuli ilmi, että he tekivät opiskelemisen lisäksi jonkin verran töitä ja osallistuivat näin perheen elatukseen. Vieraillessani lasten kodeissa minuun teki vaikutuksen se, miten pienissä tiloissa perheet asuivat ja miten usein eri sukupolviin kuuluvat perheenjäsenet saattoivat jakaa samat pienet huoneet. Tämän lisäksi osa kodeista oli selvästi erittäin huonokuntoisia. Erityisesti mieleeni jäi koti, jossa sekä pihapiiri että kahdesta huoneesta koostuva koti oli kauttaaltaan roskien ja jätteen peitossa. Tällaisissa olosuhteissa lasten yksityisyys ja oma kasvu kohtaavat luonnollisesti paljon haasteita ja samalla elämä kadulla muuttuu kiinnostavaksi vaihtoehdoksi ja leikkipai-
kaksi. Tässä mielessä yksi järjestön tehtävistä olikin selvästi suojella lasten oikeutta omaan vapaa-aikaan, huolettomuuteen ja turvalliseen kehitykseen.

Turvallinen ilmapiiri nähtiin siis sekä henkilökunnan että oppilaiden näkökulmasta yhtenä toiminnan edellytyksistä. Turvallisuus viittasi haastatteluissa sekä fyysiseen turvallisuuteen ja rauhallisuuteen että vuorovaikutukseen perustuvaan turvallisuudentunteeseen, joka auttoi oppilaita ilmaisemaan itseään ilman pelkoa.

4.1.3 Vuorovaikutuksen merkitys oppimistuloksiin

Maria: O que eu mais gosto? Ah, acho que é na parte em que eu tenho aula, assim.

(Ai mistäkö pidän eniten? Siitä hetkestä kun olen oppitunnilla.)

Aino: Por quê?

(Miksi?)

Maria: Porque acho que é o momento em que eu consigo evoluir, aprender mais e também consigo me expressar, assim, de uma forma musical.

(Koska sillä hetkellä voin kehittyä, oppia lisää ja lisäksi voin ilmaista itseäni musiikillisesti.)

Itsensä ilmaiseminen sekä musiikillinen kehittyminen ja uusien asioiden oppiminen oli merkittävä teema, joka toistui haastatteluissa. Kaikki stipendiaatit toistivat, että järjestössä vietetty aika oli heidän päivänsä kohokohta, se oli jotain mitä he eivät tehneet velvollisuudesta vaan koska itse halusivat. Tämä tuli esille esimerkiksi lasten kertoessa aikatauluistaan, jolloin huomasin, että monet heistä kävivät töissä ja heillä oli hyvin kiireiset aikataulut. Monet vanhemmista lapsista kävivät aamulla töissä, illalla koulussa ja väliin jäävänä aikana he osallistuivat järjestön toimintaan. Kysyessäni, miksi he halusivat viettää väliin jäävän vapaa-ajan järjestössä, oppilaat tuntuivat aina hieman yllättyvän kysymyksestä, koska heille itselleen se näytti olevan selvää. Marian kommentti siitä, että järjestössä hän sai kehittyä ja oppia lisää, toistui myös monissa muissa haastatteluissa ja oppiminen tuntui olevan monelle hyvin palkitsevaa. Haastattelujen alusta asti minulle välittyi kuva siitä, että järjestössä oppiminen oli jotain, minkä lapset kokivat harvinaisen mielekkääksi.

Epävirallista koulutusta koskevassa tutkimuksessa on osoitettu motivaation olevan yksi tärkeimpiä tekijöitä oppilaiden oppimisen kannalta. Esimerkiksi Hannu Salmen tutkimus 7-luokkalaisten oppimisesta epävirallisessa koulutuksessa Heureka-tiedekeskuksessa on osoittanut, että yksi tärkeimpiä oppimista edistäviä tekijöitä on siihen sisältyvä uutuudenviehätys, joka motivoi heitä oppimaan aiheesta lisää. Salmen mukaan epävirallisessa koulutuksessa tätä voidaan onnistuneesti edistää esimerkiksi leikkimisen ja luovuuden avulla. (Salmi, 1993, s. 88-89)

Haastatteluissa oppilaat toivat selvästi esiin motivaatiotaan oppia ja järjestön opetus oli heille mielekästä nimeomaan siksi, että siellä he kokivat saavansa onnistumisen kokemuksia ja menevänsä eteenpäin. Oppiminen tapahtui aina yhteydessä vuorovaikutukseen, joka sai oppilaat tuntemaan itsensä kuulluiksi ja nähdyiksi. Eräs stipendiaateista kertoi harkinneensa soittamisen lopettamista kun hänellä oli ollut vaihe, jossa hän ei kokenut menevänsä eteenpäin ja oppivansa lisää. Tässä kohdassa hän oli kuitenkin miettinyt sitä, miten kauan oli jo ollut järjestössä ja miten paljon oli oppinut siellä ja ajatus kaiken tämän menettämisestä kannusti häntä jatkamaan. Kokemus oppimisesta olikin jotain, joka kannusti oppilaita yrittä-

mään parhaansa ja vuorovaikutuksen ansiosta he olivat oppineet näkemään yhteyden sinnikkään harjoittelun ja tulosten välillä myös vaikeampina hetkinä, jolloin tuloksia ei näkynyt.

Sebastian: Vamos dizer que eu sou ruim. Aqui eles vão falar que eu posso melhorar tudo, né? Mas se você tocar lá pra fora, eles vão falar “ah, larga isso aí, cara. Isso aí não vai te levar a nada. Não sabe nem tocar”. Se você for bom aqui, eles vão te incentivar mais ainda. Normal, eles vão continuar te incentivando em todas as matérias. Já vira outra visão daqui e de lá fora.

(Sanotaan vaikka, että olen huono soittamaan. Täällä he sanovat silloin, että voin kehittyä. Mutta jos soitat ulkopuolella, he sanovat: ”Ah, lakkaa jo yrittämästä tuota. Tuo ei tule joutamaan mihinkään. Et edes osaa soittaa.” Jos taas olet hyvä täällä, he kannustavat sinua vielä enemmän. He kannustavat sinua kaikissa olosuhteissa. Olen nähnyt erilaisen näkökulman tästä täällä ja ulkopuolella.)

Tähän kannustamiseen liittyi osaltaan myös, että järjestössä kohdeltiin oppilaiden mukaan kaikkia samalla tavalla. Esimerkiksi stipendiaatit painottivat, että heidän asemansa ei ole millään tavalla erilainen verrattuna muihin oppilaisiin. Esimerkiksi taitojen kehittyminen ei siis vaikuttanut heidän kokemuksensa mukaansa siihen, miten heitä kohdeltiin järjestössä. Toiminnanjohtaja Lucian mukaan yksi järjestön tavoitteista oli luoda kaikille oppilaille uskoa heidän omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa tulevaisuudessa.”*Me haluamme näyttää heille, mihin kaikkeen he pystyvät, mitä kaikkea heistä voi tulla*”, järjestön johtaja tiivisti järjestön toimintaperiaatetta haastattelussaan. Myös oppilaiden mukaan opettajat laitoivat heidät jatkuvasti ajattelemaan, mihin he haluaisivat jatkaa elämässään järjestön jälkeen ja millaisia tavoitteita he halusivat asettaa itselleen.

Dialogisen oppimisen teoria on eräänlainen vastalause ajattelulle, jonka mukaan marginalisoituihin ryhmiin kuuluvat oppilaat eivät ole kykeneviä samanlaiseen kehitykseen kuin etuoikeutettuihin ryhmiin kuuluvat lapset ja että heidän opetuksensa tulisi sovittaa heidän vaikeisiin lähtökohtiinsa ja näin käytännössä edellyttää heiltä huonompia oppimistuloksia. Teorian mukaan erityisesti heikommassa asemassa olevien oppilaiden koulutuksessa tulisi

päinvastoin varmistaa opetuksen korkea taso ja se, että oppilaat saavat ottaa koko potentiaallinsa käyttöön ja kehittää taitojaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Racionero & Valls, 2015, s. 554). Oppimistulosten maksimoimisen tarkoituksena nähdään dialogisessa pedagogiikassa oppilaiden mahdollisuus elää täysivaltaisesti informaatioyhteiskunnassa ja samalla lisätä heidän tietoisuuttaan omista kyvyistään oppia ja kehittää taitojaan. Epäoikeutettu oletus oppilaiden matalammista oppimisen taidoista heidän marginalisoitavasta asemastaan johtuen itseasiassa ylläpitää syrjinnän ja huono-osaisuuden kierrettä, koska oppilaat eivät tällöin saa tarvittavia taitoja pärjätä yhteiskunnassa.

Myös Paulo Freiren pedagogiikassa (1968) korostetaan, että ihmiset ovat perimmäiseltä luonteeltaan muutokseen pyrkiviä olentoja, eivätkä niinkään luotuja sopeutumaan ympäristöönsä. Muutosta painottava ulottuvuus on dialogisessa pedagogiikassa keskeinen ja viittaa ihmisen toimintaa todellisuutensa muuttamiseksi sopeutumisen vastakohtana. Opetuksen tehtävänä nähdään dialogisessa pedagogiikassa ennen kaikkea varustaa oppilaat sellaisilla taidoilla, joiden avulla he voisivat pärjätä itsenäisesti informaatioyhteiskunnassa ja toimia aktiivisesti yhteiskunnan jäseninä tiedostaen omia oikeuksiaan ja mahdollisuuksiaan vaikuttaa (Racionero & Valls, 2015, s. 549). Dialogisen pedagogiikan mukaan onkin tärkeää, että kasvattaja itse arvostaa oppilaiden oppimisprosessia ja näkee sen valmistelevan heitä tulevaisuutta varten. Järjestön toiminnassa suuntautuminen muutokseen näkyi eri tasoilla, sekä puheissa että käytännön toiminnassa. Erityisesti se näkyi järjestön ilmapiirissä, jossa oppilaita kannustettiin kehittymään ja samalla ottamaan vastuuta oman elämänsä suunnittelusta. Opetuksen tarkoitus ei siis ollut vain mekaanisesti valmistaa oppilaita jotain tiettyä testiä varten, vaan antaa heille työkaluja elää itseohjautuvaa elämää ja kasvaa yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi.

4.2 Adora Ser ja itsereflektio

Aloitin kenttätöni tutustumalla Adora Ser projektiin, joka on yhdistelmä keskustelua, lukiopiiriä ja kulttuurista toimintaa. Projekti on verrattain uusi ja on syntynyt järjestön palkatessa kirjallisuutta opiskelevan nuoren opettajan. Adora Ser oli selvästi syventänyt keskustelun

Kenttätöni aikana kirjastossa kokoontui aamulla nuorempien ja iltapäivällä vanhempien Adora Ser -ryhmät, joiden aiheet olivat suunnattu eri-ikäisille jäsenille eri ikäryhmien mukaan. Haastattelin neljää tyttöä sekä yhtä poikaa, joita kutsun nimillä Lisa, Anna, Stephany, Thais ja Max. Haastattelin Adora Ser- ryhmän merkityksestä myös johtaja Luciaa, Anaksi kutsumaani oppilaan äitiä, Brunoksi kutsumaani ryhmän ohjaajaa sekä projektista yliopistoon siirtynyttä entistä opiskelijaa. Lisäksi sivusin Adora Ser projektia kaikkien haastateltujen lasten kanssa, koska järjestön projektin liittyvät tiiviisti toisiinsa ja projektilla tuntui olleen merkitystä heille kaikille. Kerron seuraavakseni tuloksistani liittyen oppimiseen yhdessä muiden kanssa sekä itsereflektioon.

4.2.1 Sosiaaliset suhteet ja yhteys muiden kanssa

Järjestön toiminnassa vuorovaikutuksen merkitys tuli esiin erityisesti Adora Ser –ryhmässä, jossa oppilaat puhuivat kaikista elämäänsä kuuluvista teemoista mukaan lukien järjestön toiminta ja opetukseen liittyvät kysymykset. Kenttätöni aikana käynnissä oli projekti, jossa ryhmät saivat ideoida, miten opetusta tulisi muuttaa järjestössä, jotta se palvelisi paremmin oppilaiden kiinnostuksen kohteita. Työ järjestettiin haasteen muodossa ja eniten kannatusta saanut ehdotus oli tarkoitus toteuttaa käytännössä ja muuttaa järjestön opetusta saatujen ehdotusten perusteella. Haaste oli hyvä esimerkki opetuksesta, jonka avulla oppilailla voivat huomata, että heidän toiminnallaan ja ideoilla voi olla merkitystä käytännön toimintaan.

Dialogisessa oppimisessä tällaista oppilaiden ideoita arvostavaa työskentelyä kuvataan termillä tasa-arvoinen dialogi. Tasavertainen ja kunnioittava suhde opettajien kanssa johti myös luottamukseen, jonka ansiosta oppilaat uskalsivat puhua näiden kanssa avoimesti elämäänsä kuuluvista asioista. Esimerkiksi Diego kuvaa suhdettaan opettajiin näin:

Diego: - - *-eles conversam com a gente. São nossos amigos.*

(He juttelevat meidän kanssamme. He ovat meidän ystäviämme.)

Aino: *Vejo isso acontecer aqui na escola. Muito boa relação, porque às vezes em escolas não é assim...*

(Olen nähnyt sen täällä. Se on todella hyvä suhde, koska joskus kouluissa ei ole niin...)

Diego: *Tem professor da minha escola ali que não são assim. Tem professor que são amigos, mas tem professor que é só professor, que só tá ali pra dar aula e tal, não interagem com a gente, sabe? Aqui não, são nossos amigos mesmo, a gente conversa aqui também...*

(Minun koulussani on opettajia, jotka eivät ole näin. On joitain, jotka ovat meidän ystäviämme, mutta on myös opettajia, jotka ovat vain opettajia, jotka ainoastaan tulevat antamaan oppitunnin, eivätkä ole vuorovaikutuksessa meidän kanssamme, tiedätkö? Täällä ei ole niin, he ovat meidän ystäviämme ja me keskustelemme täällä...)

Huono opettaja on Diegon mukaan ”vain opettaja”, joka tulee vain antamaan oppitunnin, mutta ei sen aikana tai oppituntien ulkopuolella keskustele oppilaiden kanssa. Tällä tavoin syntynyt suhde ei siis ole Diegon mukaan yhtä vahva ja monipuolinen kuin niiden opettajien kanssa, jotka ovat myös oppilaiden ”ystäviä”. Myös muiden oppilaiden vastauksissa korostettiin, että monet julkisen koulun opettajat kävivät antamassa oppitunnin, mutta eivät osoittaneet todellista kiinnostusta oppilaita tai heidän oppimistaan kohtaan. Oppilaat kuitenkin korostivat, että opettajat olivat erilaisia ja jotkut opettajat kannustivat heitä oppimaan ja keskustelivat heidän kanssaan myös julkisessa koulussa.

Vuorovaikutuksellisuus näkyi myös tavassa, jolla opetus oli järjestetty. Erityisesti toimintaan oli vaikuttanut viime vuoden aikana merkittävästi uudistus, jossa stipendiaatit olivat alkaneet myös ohjata nuorempia ja toimia opettajien apuopettajina. Nämä kolme opiskelijaa olivat saaneet stipendin, jonka tarkoituksena oli pitää heidät järjestössä pidempään ja tätä rahaa vastaan he opettivat varsinaisten opettajien apulaisina ja ohjasivat nuorempia oppilaita. Tämä oli opettajien mukaan vaikuttanut paljon ilmapiiriin sekä oppimistuloksiin. Vapautuksen kasvatuksen näkökulmasta opettamisen kautta vahvistunut motivaatio oppia viittaa sosiaaliseen innostamiseen. Vapautuksen kasvatuksessa sosiaalinen ulottuvuus keskittyy ryhmään kuulumiseen, ryhmäprosessiin ja yhteisön toimintaan ja innostamisella viitataan ryhmän toimintoihin osallistumiseen ja osallistamiseen. Näin oppilaiden toimijuus vahvistuu myös heidän osallistaessaan muita (Häkkinen, 2018, s. 36). Stipendiaateista Maria kertoi,

että projekti oli merkinnyt hänelle erityisesti yhteyden löytämistä muiden kanssa, minkä hän koki muuttaneen häntä ihmisenä.

Aino: O que você aprendeu aqui?

(Ja mitä olet oppinut täällä?)

Maria: Na parte pessoal, eu aprendi a ser uma pessoa muito melhor do que eu era, porque eu era meio individualista, sabe? E daí eu aprendi a pensar mais nos outros ao invés de pensar em mim mesma, ajudar os outros a serem bem mais organizados, sei lá, era assim muito bagunçado. A gente tem muita responsabilidade, porque como eu sou bolsista tudo o que eu faço aqui dentro afeta outra pessoa, tipo, se eu faço uma coisa ruim, outras pessoas vão sofrer com o que eu fiz, então eu acho que isso é muito importante, foi uma parte bem importante.

(Olen tullut paremmaksi ihmiseksi kuin mitä olin aiemmin, koska olin hyvin itsekeskeinen, tiedätkö? Sitten opin ajattelemaan enemmän muita, sen sijaan että ajattelisin vain itseäni, auttamaan muita ja olemaan järjestelmällisempi. En tiedä, olin aiemmin hyvin sotkuinen. Täällä minulla on nyt paljon vastuuta, koska ollessani stipendiaatti, kaikki se mitä teen täällä vaikuttaa muihin, jos esimerkiksi teen jotain pahaa, muut tulevat kärsimään siitä. Tästä joh-tuen ajattelen, että se on hyvin tärkeää.)

- - -

Aino: O que você mais gosta aqui da escola?

(Ja mistä pidät täällä eniten?)

Maria: Eu gosto mais das pessoas que compõem o projeto, porque eu acho que tem um carinho especial assim, sabe? E acho que esse é o diferencial.

(Pidän eniten ihmisistä, jotka muodostavat projektin, koska minusta he rakastavat erityisellä tavalla. Minusta tämä on se ero.)

Panostaminen vuorovaikutukseen näkyi myös oppilaiden kykynä itsereflektioon. Tämä tuli esille esimerkiksi puhuessamme kiusaamisesta:

Aino: Você tem problemas com bullying aqui?

(Onko teillä täällä ongelmaa kiusaamisen kanssa?)

Maria: Não. É muito difícil ter bullying aqui dentro porque desde que você entra, na aula do Adora Ser você é ensinado a conviver com a diferença do outro, assim. E eu acho que isso é muito importante.

(Ei. Täällä on hyvin vaikeaa tapahtua kiusaamista, koska kun osallistut Adora Ser -tunnille, sinulle opetetaan, kuinka elää yhdessä muiden kanssa. Ja minusta se on hyvin tärkeää.)

Aino: Fazendo uma comparação entre aqui e a sua escola regular, você sente diferença de grupos? Bullying? Alguma coisa nesse sentido?

(Jos vertaat järjestöä ja koulua, onko niiden välillä eroa? Kiusaamisen kanssa vaikka? Tai jotain sellaista?)

Maria: Eu acho que aqui... não por ser menos pessoas, mas por ser mais concentrado, eles conseguem controlar melhor que no colégio, porque no colégio é muito superficial. Você vai lá, estuda e vai embora. Então acho que eles não têm muito controle disso. E com certeza no colégio tem muito bullying. E aqui entre 0% e 100%, aqui tem 10% e no colégio é 102%. Eles não têm como controlar.

(Luulen että täällä... Ei ehkä vain koska täällä on vähemmän ihmisiä, mutta koska se on paremmin organisoitu, he onnistuvat kontrolloimaan tätä paremmin kuin koulussa, koska koulussa se on hyvin pinnallista. Menet sinne, opiskelet ja menet pois. Eli en usko, että he voivat paljonkaan kontrolloida mitään. Ja on selvää, että koulussa kiusataan paljon. Jos sanon 0-100 prosentin asteikolla, niin täällä on 10 prosenttia ja koulussa 102 prosenttia. He eivät voi kontrolloida sitä.)

Maria koki kiusaamisen olevan järjestössä harvinaisempaa kahdesta syystä; ensinnäkin Adora Ser tunneilla oppi hänen mukaansa kohtelevaan muita, mikä vähensi kiusaamista. Toisekseen hänen mukaansa koulussa suhteet olivat pinnallisia ja opettajat eivät osanneet puuttua

tai ”kontrolloida” mitä kouluissa tapahtui esimerkiksi kiusaamisen suhteen. Monissa haastattelussa toistui samankaltainen ajatus siitä, että järjestössä suhteet henkilökunnan ja oppilaiden kanssa olivat tiiviitä ja aitoja ja tämä vaikutti osaltaan siihen, että oppilaat halusivat kohdella myös toisiaan hyvin. Ilmapiiri toisin sanoen kannusti huomioimaan muita ja kohtelemaan heitä tasavertaisesti.

5. Johtopäätökset

Tutkimukseni viimeisessä kappaleessa analysoin kenttätöni aikana kerättyjä tuloksia. Yhdistän tuloksiani myös teorialuvussani esittelemiini teemoihin vapauttavasta kasvatuksesta ja toimijuudesta sekä niiden merkityksestä Brazilian yhteiskunnallisessa kontekstissa. Koulutuksen eriarvoisuuden kysymykset linkittyvät myös laajempiin kysymyksiin kehityksestä ja eriarvoisuudesta ja niiden käsittelystä esimerkiksi poliittisessa päätöksenteossa.

Valtavirran koulutuspoliittisessa ajattelussa korostuu usein resurssit, joita voidaan antaa ihmisille ja yhteisöille ulkoapäin ja joiden avulla ajatellaan voitavan vaikuttaa tehokkaasti oppimistuloksiin. Esimerkiksi Maailmanpankin raporteissa todetaan oppimisen olevan köyhemmällä alueilla kriisissä, ja tähän syyksi nähdään opettajien ja oppilaiden heikot taidot, joita voidaan tukea ja tehostaa poliittisilla päätöksillä ja resursseilla (Klees, Stromquist, Samoff ja Vally 2018, s. 2) Kriittinen pedagogiikka on kuitenkin kyseenalaistanut ajatuksen korostamalla ihmisten toimijuutta ja sen tukemista ratkaisuna eriarvoisuuteen sekä eriarvoisuuden linkittymistä laajemmin yhteiskunnan sisäiseen eriarvoisuuteen.

Kenttätöni antoi minulle hyvin käytännönläheisesti ideoita siitä, miten köyhyyteen ja eriarvoisuuteen kohdistuvat ennakkoluulot eivät realistisesti kuvaa niiden nuorten kokemuksia ja toimijuutta, jotka kasvavat taloudellisesti heikommilla alueilla Brasiliassa. Haasteiden kanssa kamppaillessaan ja tehdessään valintoja koskien tulevaisuuttaan järjestön antamalla mahdollisuuksilla kehittää taitojaan ja oppia vuorovaikutuksessa muiden kanssa oli ollut heille suuri vaikutus. Tutkimustulokseni antoivat viitteitä siitä, että juuri panostamalla nuorten toimijuuden vahvistumiseen ja vuorovaikutustaitoihin, nuoria voidaan auttaa oppimaan nä-

kemään omaa elämäänsä laajemmin sekä suunnittelemaan tulevaisuuttaan sekä parantamaan omaa hyvinvointiaan.

Alkuperäiset tutkimuskysymykseni koskivat vuorovaikutuksen merkitystä ja niistä ensisijainen kysymys oli: millainen merkitys järjestön toimintaan osallistumisella on ollut nuorten elämässä? Tämän lisäksi toinen tutkimusta ohjannut kysymys koski vuorovaikutusta sekä sitä, miten vuorovaikutus on vaikuttanut oppimistuloksiin sekä nuorten elämänlaatuun. Tutkimuskysymyksieni teemat liittyivät pääosin vuorovaikutuksen ja oppimisen väliseen yhteyteen sekä kokonaisvaltaisemmin nuorten hyvinvoinnin ja elämän mielekkyyden kokemuksen vahvistumiseen ja siihen kohdistuviin haasteisiin. Pääasiallisina tutkimusmetodeina käytin semi-strukturoituja haastatteluja, joita keräsin yhteensä 16 sekä osallistuvaa havainnointia.

Tutkimusmetodien suhteen valitsin myös vuorovaikutusta korostavia tulkitsevia ja dekolonisoivia metodologioita, koska halusin tutkimuksessani ottaa huomioon valta-asetelmat, jotka voivat näkyä esimerkiksi tietynlaisina kuvailemisen tapoina, joissa haastateltujen oma ääni ei loppujen lopuksi tule kuulluksi. Tutkimusmetodin valinta onkin eettinen valinta ja omassa tutkimuksessani koin valintaa tehdessäni tärkeimmäksi tekijäksi juuri vuorovaikutuksellisuuden ja pyrkimyksen avoimeen dialogiin sekä haastateltujen oman äänen kuulumisen tutkimustuloksissa.

5.1. Toimijuus köyhyydessä

Vuorovaikutukseen perustuva tutkimukseni keskittyi kenttätyön aikana lasten kokemukseen elämän merkityksellisyydestä sekä koulutuksen merkityksestä heidän toimijuutensa vahvistumiselle. Aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin kriittisen pedagogiikan sekä vuorovaikutukseen ja ongelmaratkaisuun perustuvan vaihtoehtoisen pedagogiikan mahdollisuuksia vahvistaa etenkin faveloissa ja köyhemmillä alueilla kasvavien nuorten toimijuutta sekä kokemusta vaikuttamisesta. Janice Perlmanin (1979, 2010) vuosikymmeniä kestänyt tutkimus on ollut ensimmäisiä tutkimuksia, jotka on tutkinut faveloiden sosiaalisia ongelmia sekä ihmis-

ten keinoja selviytyä ja parantaa elämänlaatuaan ja samalla korostanut ihmisten toimijuutta sekä heihin kohdistuvaa rakenteellista eriarvoisuutta. Myöhemmässä tutkimuksessa on yleistynyt tapa kuvata faveloihin kohdistuvia haasteita syyllistämättä siellä asuvia ihmisiä ja esittämättä köyhyyttä olemuksellisenä taipumuksena, johon vaikutetaan vain yksilön ominaisuuksien kautta.

Kriittisen pedagogiikan vaikutuksia sosiaaliseen muutokseen marginalisoiduilla alueilla on tutkittu esimerkiksi useissa tapaustutkimuksissa (Melo, 2019), (Saaristo, 2010), (Araújo ja Cambria, 2013). Tutkimuksissa on korostunut tarve laajentaa koulutuksen näkökulmaa perinteisistä tavoista ja metodeista sekä soveltaa niiden rinnalla elementtejä kriittisestä pedagogiikasta sekä sosiaalista muutosta korostavasta ajattelusta, jotta koulutuksen avulla voitaisiin palvella myös marginaalisia ryhmiä sekä heidän kamppailuaan parantaa elämäntilanteitaan. Vapauttavan kasvatuksen peruspilareja ovat freireläisen ajattelun mukaan ongelmaratkaisua korostava ja dialoginen opetus sekä praksikseen perustuva ja oppilaiden omiin kokemuksiin ja kiinnostuksiin linkittyvä opetussisältö. (Melo, 2019, s. 1) Haastatteluihin ja havainnointiin perustuvissa tuloksissani korostuu etenkin vastavuoroisen vuorovaikutuksen ja avoimuuden vaikutus tutkimani järjestön ilmapiiriin sekä tästä aiheutunut luottamus, joka oli vaikuttanut positiivisesti sekä oppimistuloksiin että oppilaiden mahdollisuuksiin analysoida elämäänsä ja tehdä suunnitelmia tulevaisuutensa suhteen.

Koska tutkimani järjestö keskittyy musiikin opetukseen, oli tutkimuksessani luonteva valinta huomioida myös taiteen vaikutus vuorovaikutuksen syvenemiseen ja toisaalta oppilaiden itseyttämykseen ja tunteiden käsittelyyn. Aiemmassa tutkimuksessa taiteella on osoitettu olevan vaikutus yhteisöjen kommunikaation parantumiseen samalla, kun yhteisön jäsenet oppivat ilmaisemaan tunteitaan ja kokemuksiaan sekä tulkitsemaan muiden ilmaisua ja vuorovaikutusta. Taidekasvatuksella on myös tärkeä rooli sosiaalisen muutoksen ajamisessa, ja sitä on hyödynnetty useissa marginalisoituja nuoria koskevissa projekteissa. Taiteen kautta nuoret voivat vahvasti tuoda esiin heidän elämäänsä kohdistuvia epäkohtia nimenomaan yhteisöllisen tekemisen kautta vastalauseena uusliberaalin koulutuspolitiikan ja ajattelun yksilökeskeisyydelle. (Spiegel, Ortiz, 2019, s. 3)

Kehitysmatutkimuksessa kysymys taiteen merkityksestä koulutuksessa tai kehitysprojekteissa linkittyy kysymykseen siitä, mitä kehityksen kautta oikeastaan tavoitellaan ja mitä ihmiset tarvitsevat elääkseen itselleen mielekästä elämää. Tutkimuksessani vapautuminen viittaa laajasti Schuurmanin määrittelemään emansipaation käsitteeseen, jonka mukaan kehityksessä tulisi keskittyä eriarvoisuuteen joka yksilöiden välillä vallitsee suhteessa valtaan, resursseihin sekä tätä kautta mahdollisuuksiin saavuttaa ihmiselämään kuuluvia perusoikeuksia.

5.2. Kenttätyön tulokset

Tuloksissani korostui Melon (2019) sekä Spiegelin (2019) tutkimustuloksien tavoin yhteisöllisyyden sekä vuorovaikutuksen merkitys nuorten toimijuuden kehittymisessä. Vuorovaikutusta painottavalla taidekasvatuksella oli selvästi ollut positiivinen merkitys oppilaiden elämässä, jonka he katsoivat vaikuttaneen hyvin merkittävästi heidän onnellisuuteensa ja elämänlaatuunsa sekä tapaansa ajatella ja toimia ja suunnitella omaa tulevaisuuttaan. Oppilaat kertoivat, että järjestön työntekijän ja vuorovaikutus heidän ja muiden oppilaiden kanssa oli avartanut heidän maailmankuvaansa ja opettanut maailmasta heille hyödyllisiä tietoja. Samalla moni kertoi yhteisöllisen tekemisen tuoneen merkitystä heidän elämäänsä ja muuttaneen heitä ihmisinä, koska he olivat alkaneet sitä kautta ajatella ja auttaa itsensä lisäksi myös muita sekä oppineet välittämään muista. Erityisesti taiteen kautta oppilaat kokivat tulleen empaattisimmiksi ja heille oli sitä kautta helpompaa tiedostaa, miten heidän tekonsa samalla tavalla kuin soittaminen ja esiintyminen vaikutti muihin ihmisiin.

Lähes kaikki haastatteleman oppilaat osallistuivat sekä musiikin opetukseen että lukutaitoon ja keskusteluun painottuvaan Adora Ser -ryhmään. Oppilaat kuitenkin erottelivat jonkin verran keskustelun ja toisaalta musiikin ja siihen opiskeluun liittyvien taitojen merkitystä elämässään. Esimerkiksi empatiataidot sekä itsereflektion kehittymisen oppilaat yhdistivät järjestön välittävään ilmapiiriin, jossa he kokivat voivansa olla omia itsejään ja ilmaista itseään ilman pelkoa. Turvallinen ilmapiiri oli täten mahdollistanut järjestössä syvällisemmän kom-

munikaation kuin muualla. Luottamus näkyi etenkin Adora Ser -ryhmässä, jossa oppilaat kokivat voivansa keskustella aikuisten kanssa elämäänsä kuuluvista asioista avoimemmin kuin muissa ympäristöissä ja tätä kautta he kokivat oppineensa sekä itsestään että maailmasta omalla asuinalueellaan sekä sen ulkopuolella. Samalla luova toiminta ja musiikin opiskelu oli auttanut oppilaita ilmaisemaan itseään ja tunteitaan ja välittämään niitä myös muille ihmisille.

Toisaalta oppilaat näkivät järjestön myös eräänlaisena siltana, joka antoi heille pääsyn ulkomaailmaan ja uudenlaisia mahdollisuuksia esimerkiksi matkustaa ja oppia käyttäytymisen ja puhumisen tapoja, joita he eivät olleet oppineet kotona, koulussa tai muualla järjestön ulkopuolella. Alueella asuvan opettajan mukaan oppilaille ei koskaan puhuttu alueesta tai esimerkiksi heidän koulustaan negatiivisesti tai muutenkaan haluttu luoda vastakkainasettelua. Oppilaiden puheissa kuitenkin toistui melko paljon teema siitä, että he kokivat olevansa etuoikeutettuja verrattuna niihin ystäviinsä, jotka eivät olleet osa järjestöä. Oppilaat kokivat oppivansa asioita esimerkiksi musiikkityyleistä, joita heidän ystävänsä eivät heidän kokemuksensa mukaan ymmärtäneet. Moni kertoi myös oppineensa järjestössä ongelmanratkaisua sekä sinnikkyyttä, mikä oli auttanut heitä sellaisina aikoina, kun heidän oli vaikeaa löytää motivaatiota opiskeluun.

Järjestö auttoi nuoria, jotka pohtivat tulevaisuuttaan ja esimerkiksi jatko-opiskelua ja hakemista yliopistoon. Nuoret kertoivat saavansa tukea järjestön opettajista, jotka kysyivät heiltä toistuvasti heidän suunnitelmistaan ja kertoivat vinkkejä esimerkiksi jatko-opintoihin hakemiseen liittyen. Melon (2019) tutkimuksen kautta tutkimuksessani korostui, että vuorovaikutuksen kautta järjestössä voitiin siis auttaa oppilaita suuntautumaan tulevaisuuteen ja asettamaan itselleen tavoitteita.

5.3. Yhteys teoreettiseen viitekehykseen, koulutus vapautumisen välineenä

Tutkimukseni alussa määrittelin vapautumisen viittaavan emansipaation käsitteeseen, jolla Frans Schuurman on selittänyt yksiöiden eriarvoista pääsyä valtaan ja resursseihin. Schuur-

man kyseenalaistaa 1990-luvun puolivälissä yleistyneen diskurssin sosiaalisesta pääomasta ja sen kartuttamisesta, mikä näkee ongelman olevan etenkin yksilöiden välisissä eroissa eikä niinkään rakenteellisessa eriarvoisuudessa. Kriittisessä pedagogiikassa ja sitä koskevassa tutkimuksessa vapautumista on tutkittu juuri oppilaiden mahdollisuuksissa alkaa ymmärtää omaa tilannettaan ja siihen kuuluvia haasteita ja yhdessä ratkaista näitä haasteita esimerkiksi taidekasvatuksen kautta.

Paulo Freiren mukaan kasvatuksen avulla voidaan paneutua yksilöiden todellisuuteen ja nimetä sitä, mutta samalla myös onnistua nousemaan sen yläpuolelle ja nähdä se eri näkökulmista. Vasta tätä kautta yksilön tilanne lakkaa Freiren mukaan näyttäytymästä tiheänä, sisäänsä sulkevana todellisuutena ja näyttäytyä sen sijaan objektiivisesti ongelmallisena tilanteena ja näin yksilön on mahdollista sitoutua todellisuuteen ja sitä muuttavaan toimintaan (Freire, 1968, s. 120). Haastatteluissa oppilaat kertoivat juuri tämänkaltaisia huomioita. Oppilaiden tarinoissa elämä järjestyksen aloittamisen jälkeen ei ollut täydellistä, vaan siihen kuului haasteita ja mietteitä varsinkin tulevaisuuden suunnitelmien suhteen. Kuitenkin heitä auttoi paljon kokemus siitä, että he pystyivät ilmaisemaan ja välittämään tunteitaan muille sekä jakamaan ajatuksiaan ja oppia lisää itselleen tärkeistä teemoista esimerkiksi Adora Ser -ryhmässä. Nimenomaan tasa-arvoiset, avoimet ja vuorovaikutukseen perustuvat suhteet järjestyksen aikuisten kanssa olivatkin auttaneet heitä käsittelemään asioita elämässään ja suunnittelemaan tulevaisuuttaan.

Yhteiskunnallisten ilmiöiden kannalta oppilaat osasivat selvästi myös tiedostaa esimerkiksi alueeseensa kohdistuvia ennakkoluuloja ja kyseenalaistaa niitä. Osa oppilaista korosti, että esimerkiksi palveluiden tai asfaltin puuttuminen ovat vain materiaalisia asioita, joihin voidaan vaikuttaa yhteisen toiminnan avulla. Näin oppilailla selvästi oli uskoa yhteisen tekemisen voimaan sekä kehitykseen, eli yhteisten asioiden edistämiseen oman toiminnan kautta. Reflektio yhdistettymä yhteiseen tekemiseen antoi kokemuksen siitä, että yhteisö voi vaikuttaa omaan kehitykseensä ja yhteiseen hyvinvointiin. Tulokseni oppilaiden uskosta muutokseen ja materiaalistien asioiden kehittämisestä ovat samankaltaisia kuin esimerkiksi Saila Saarisen tutkimus favelassa kasvaneiden ihmisten toimijuudesta. Saarisen mukaan ympäristö

saattoi jopa vahvistaa ihmisen kokemusta heidän toimijuudestaan, koska olosuhteet haastivat heidät toimimaan peruspalveluiden ja hyvinvoinnin kehittämiseksi oman toiminnan kautta.

5.3.1. Itseohjautuvuus ja kasvatuksen dialogisuus

Tuloksieni mukaan vuorovaikutukseen perustuva kasvatusta voi Paulo Freiren kuvailemalla tavalla valmistaa oppilaita itseohjautuvaan elämään. Freiren mukaan tavoite vaatii opetuksen täyttävän ainakin kolme määritettä: sen tulee ensinnäkin vahvistaa oppilaiden itsereflektiota, sekä toiseksi auttaa heitä ymmärtämään maailmaa ympärillään sekä siihen kuuluvia taloudellisia, poliittisia ja psykologisia ulottuvuuksia. Näin opetus voi auttaa oppilaita ymmärtämään niitä voimia, jotka ovat muokanneet maailman hänen ympärillään sellaiseksi kuin se on, sekä ymmärtämään, että hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa tähän maailmaan. Kolmas vaatimus onkin Freiren mukaan tuottaa sellaiset olosuhteet ja valmiudet, joista käsin oppilas voi pikkuhiljaa alkaa muokata tätä maailmaa ja sosiaalista ympäristöään hänen oppiessaan ymmärtämään paremmin itseään ja ympäristöään. (Aronowitz, 2009)

Tutkimuksessani korostui etenkin itsereflektion merkitys, joka vahvistuu dialogisessa vuorovaikutuksessa ja luo pohjaa toimijuuden vahvistumiselle myös yhteiskunnassa järjestön ulkopuolella. Oppimalla ymmärtämään itseään ja jakamalla kokemuksiaan oppilaat olivat alkaneet ymmärtää niitä olosuhteita, josta he tulevat sekä pohtia erilaisia vaihtoehtoja oman tulevaisuutensa sekä yhteisön ja asuinalueen kehittämisen kannalta. Dialogisissa suhteissa oppilaat olivat alkaneet myös enemmän reflektoida omaa käytöstään ja sen vaikutusta muihin ihmisiin. Moni heistä koki, että olisi itsekkäämpi ilman järjestön aktiviteetteja, koska siellä he olivat oppineet pitämään huolta toisista ja ottamaan muut huomioon omassa toiminnassaan.

Käsittelin tuloslukuni viimeisessä alaluvussa Adora Ser -ryhmän merkitystä toiminnassa ja sen vaikutusta esimerkiksi oppilaiden itsereflektion kannalta. Osa oppilaista koki, että järjestössä ei kiusattu niin paljon kuin julkisessa koulussa, koska opetuksessa oli panostettu tunne-

taitojen opetteluun ja muiden huomioimiseen opetuksen sisällöissä. Toiminnanjohtaja kuitenkin mainitsi omassa haastattelussaan, että järjestönkin piirissä tietysti ilmeni kiusaamista, mutta että siihen yritettiin puuttua aina kun sitä huomattiin. Oppilaisiin oli kuitenkin vaikuttanut järjestöstä saatu esimerkki siitä, että toisten huomioiminen on merkittävää ihmissuhteissa ja että jokaisen panos vaikuttaa yhteiseen ilmapiiriin. Vapautuksen kasvatuksen termeillä sanottuna oppilaat olivat alkaneet vahvistaa omaa toimijuuttaan innostamalla muita sosiaaliseen toimintaan ja ottamalla muita aktiivisesti mukaan osaksi ryhmää (Häkkinen, 2018). Oppilaiden kommenttien mukaan he olivat oppineet sen nimenomaan käytännön esimerkkien kautta, mutta samalla prosessia oli tukenut itsereflektioon ohjaava kasvatus esimerkiksi Adora Ser -ryhmässä.

Aino Hannula on tutkinut väitöskirjassaan tiedostamista ja muutosta Paulo Freiren ajattelussa. Hannulan mukaan yksilöllinen tiedostaminen sosiaalisen muutoksen edellytyksenä tiivistyi kolmeen osatekijään, jotka ovat (1) todellisuuden tunteminen, (2) sanan muuttavan voiman ymmärtäminen ja (3) oman ihmisyyden ja vapauden kohtaaminen. Muutoksen edellytykset Freiren pedagogiikassa perustuvat Hannulan mukaan tietoiseen todellisuutta ja omaa itseä koskevien käsitysten muuttamiseen ja dialogikyvyn kehittymiseen. Haastatteluissani omaa itseä koskevien käsitysten muuttaminen tuli esille juuri vuorovaikutuksen yhteydessä. Oppilaat kertoivat paljon esimerkiksi kannustamisen merkityksestä ja siitä, miten opettajat laittavat heidät ajattelemaan tulevaisuuttaan ja suunnittelemaan elämäänsä eteenpäin. Myös dialogisissa suhteissa oppilaiden toimijuus oli vahvistunut sitä kautta, että he olivat huomanneet oman toimintansa vaikuttavan muihin ihmisiin ja heidän ympäristöönsä. Oppilaiden kokemuksen mukaan sekä kommunikaatio että heidän itseilmaisunsa oli helpompaa järjestön turvallisen ilmapiirin takia, joka antoi heille vapauden ilmaista itseään ilman pelkoa.

Hannulan mukaan Freiren ajattelussa 'oman sanan' sanomisen ja yhteisen kielen opetteluun rooli on merkittävää dialogikyvyn kehittymiselle, koska sorrettujen pedagogiikan päämääränä on, että sorretut löytäisivät 'äänen hiljaisuudelle'. Kriittinen reflektio, jonka avulla oppilaat pohtivat arkielämäänsä sekä yhteiskunnallisia ilmiöitä, on yksi keskeisiä menetelmiä

kriittisessä pedagogiikassa. Itselflektio ja dialogisuus ovatkin siis toisiaan tukevia tekijöitä, jolloin oppilaat saavat oppia todellisuudesta yhteisessä, kommunikatiivisessa prosessissa.

5.3.2. Kehitys ja eteenpäin meneminen

Paulo Freiren ajattelussa oppimisen keskiössä tulee olla praxis eli käytännön toiminnan yhdistyminen kriittiseen reflektioon. Tulosteni mukaan oppilaat olivat saaneet uskoa itseensä ja omiin kykyihinsä juuri itserefleksion ja keskustelun yhdistävässä opetuksessa. Kuten totesin jo aiemmin, positiivinen ajattelu ja usko kehitykseen ulottui myös laajemmin oman alueen ja yhteiskunnan arviointiin. Tuloksia käsittelevässä luvussa kerroin esimerkiksi oppilaiden kommentteista, että järjestön ihmissuhteissa he olivat nähneet, ettei hyvyys ja välittäminen katso ihmisten luokkaa, väriä, uskontoa, tai muita heidän välisiä erojaan. Samoin oppilaat olivat saaneet kokemuksen siitä, että omalla asuinalueella he pystyivät vaikuttamaan niihin materiaalisiin asioihin, joita he halusivat muuttaa.

Samankaltaisia tuloksia on löydetty esimerkiksi Veriene Melon tutkimuksessa kriittisen pedagogiikan vaikutuksesta Rio de Janeiron slummialueella kasvavien nuorten elämään. Melon tutkima järjestö pyrki haastamaan ajattelutapaa, jossa favela nähdään vain negatiivisena alueena, missä ei koskaan voida saavuttaa mitään hyvää. Tämänkaltaisen ajattelun sijaan sen toiminnassa haluttiin muistuttaa nuorille, miten heidänkin alueensa tarjoaa mahdollisuuksia luovaan toimintaan ja että nuoret voivat siellä asuessaan luoda paljon hyviä asioita. Samalla järjestön ajatuksena on haastaa nuoria arvioimaan heitä ympäröivän kaupunkiympäristön eriarvoisuutta sekä näkemään omassa ympäristössään epäjärjestyksen ja ongelmien sijaan haasteita ja mahdollisia ratkaisuja näihin. Nuoria autettiin esimerkiksi kehittämään omia artistisia, teknisiä sekä yrittäjyyteen liittyviä taitojaan, joiden avulla he voivat kehittää sosiaalisia projekteja ja verkostoitua näiden projektien avulla muihin toimijoihin. Tutkimassani järjestössä tämänkaltaisen toiminta oli vielä musiikinopetuksen lisäksi sivuroolissa, mutta oppilaiden asenteista huomasin, että he olivat innokkaita hyödyntämään mahdollisuuksia kehittää omaa ympäristöään sekä yhteisön hyvinvointia. Tällaisen motivaation huomioiminen opetuksessa sekä välineiden antaminen yhteisölliseen kehitykseen on hyvin tärkeää, jotta oppilaat saisivat kokemuksen vaikuttamisesta ja omasta toimijuudestaan.

Mahdollisuus muutokseen yhdistyy kriittisessä pedagogiikassa ajatukseen oppimisesta ryhmän jäsenenä. Aikuiskasvatusteoreetikko Malcolm Knowles painottaa ryhmän ilmapiirin edistävän oppimista, silloin kun oppiminen tapahtuu keskinäisen kunnioituksen, turvallisuuden, luottamuksen ja yhteistyön hengessä. On myös tärkeää, että osallistujat suhtautuvat toisiinsa tasavertaisina subjekteina ja suuntautuvat oppimiseen. (Knowles 1980) Knowlesin mukaan ryhmä on tehokas väline yksilölliseen muutokseen ja kasvuun silloin, kun ryhmän vetovoima on suurempi kuin muutoksen mukanaan tuoma epämukavuus. Prosessissa on kuitenkin tärkeää, että ryhmän jäsenet kokevat kuuluvansa samaan ryhmään ja ovat tietoisia muutoksen tarpeellisuudesta, etenemisestä ja seurauksista. Tällöin ryhmä voi Knowlesin mukaan tarjota yksittäisille jäsenille mahdollisuuden toimia uudella tavalla ilman uhkaa ja yksilöt voivat myös arvioida muutoksen edistymistä. Monissa vapautuksen kasvatuksen prosesseissa on hyödynnetty luovaa yhteisöllisyyttä, joissa marginalisoidussa asemassa olevat nuoret ovat voineet yhdessä löytää äänen kokemuksilleen. Luovan yhteisöllisyyden projektit eroavatkin sekä toimintatavoiltaan että arvoiltaan uusliberaalin koulutuspolitiikan yksilökeskeisistä tavoitteista ja ajatuksista (Spiegel, Ortiz, 2019).

Tutkimassani järjestössä yhteisöllinen tekeminen oli yksi merkittävimmistä tekijöistä, joka oli tuonut merkitystä lasten elämään. Merkityksellisyyden kokemus rakentui toisaalta avoimesta vuorovaikutuksesta, jossa oppilaat kokivat olevansa tärkeitä ja oppivat lisää itsestään ja maailmasta ympärillään sekä toisaalta uskosta positiiviseen kehitykseen, jota järjestössä luotiin esimerkiksi kannustamisen ja välittävien suhteiden kautta. Uskoa kehitykseen loi toisaalta myös käytännön toiminta, jossa oppilaat olivat nähneet, että yhdessä tekemisellä voidaan vaikuttaa ympäristöön positiivisesti.

Lähteet:

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, Routledge.

Chabbott, C. (2003): Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All. New York: Routledge Falmer.

Conroy, S. (2003): A Pathway for Interpretive Phenomenology in *International Journal of Qualitative Methods*

Darder, A. (2014): Decolonizing Interpretive Research: A critical bicultural methodology for social change in *The International Education Journal*, Vol 14, No 2 s. 63-77

Denzin, N. K. (2003): Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture. Thousand Oaks, CA: SAGE

Elliot, R. Fischer, C. T. Rennie, D. L. (1999): Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields in *British Journal of Clinical Psychology*

Emirbayer M. Mische A. (1998): *What is Agency?* The American Journal of Sociology, Vol. 103, No. 4., pp. 962-1023: <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28199801%29103%3A4%3C962%3AWIA%3E2.0.CO%3B2-7>

Fleming, T. Murphy, M. (201): Habermas, Critical Theory and Education. Educational Philosophy and Theory.

Flarkin, M. Shaw, R. Flowers P. (2018): Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research in *Qualitative Research in Psychology*

Foucault, M. (1980): Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.

Freire, P. (1968): Pedagogy of the Oppressed. London: Penguin Books.

Freire, P. (1970): *Cultural action as a practice of freedom*. Harvard Educational Review.

Gómez, A. Puigvert, L. and Flecha, R. (2011): *Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research*: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/281/6b7d9a387973d011bb2863cf4bc1541d.pdf>

Giroux H. (2009): *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Publishing USA

Giroux H. (2010): *Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*, Policy Futures in Education Vol. 8, No. 6: https://www.researchgate.net/publication/275685342_Rethinking_Education_as_the_Practice_of_Freedom_Paulo_Freire_and_the_Promise_of_Critical_Pedagogy

Gómez, A. Puigvert, L. and Flecha, R. (2011): *Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research*: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/281/6b7d9a387973d011bb2863cf4bc1541d.pdf>

the Guardian (2018): *Bolsonaro's pledge to return Brazil to past alarms survivors of dictatorship*: <https://www.theguardian.com/world/2018/oct/22/after-what-i-lived-through-survivors-of-brazils-dictatorship-fear-bolsonaro>

Hannula, A. (2000). Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Lisensiaatin tutkimus.

Heaney, T. (1995): Issues in Freirean pedagogy: http://lust-for-life.org/Lust-For-Life/Textual/TomHeaney_IssuesInFreireanPedagogy_1995_13pp/TomHeaney_IssuesInFreireanPedagogy_1995_13pp.pdf

Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E. Lappalainen S. Tolonen T (2007): *Etnografia metodologiana*, Vastapaino.

Häkkinen, T. (2018): *Sosiaalipedagogisia lähtökohtia freireläisittäin*, teoksessa *Yhteisöpajat osallisuuden, oppimisen ja muutoksen mahdollistajina*, toim. Minna Valtonen, Juvenes Print PY.

Knowles, M. (1980) *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Revised and updated. New York: Cambridge, The Adult Education Company.

May, T. (2001): 'Perspectives on social scientific research', in *Social Research: Issues, method and process*, Open University Press, Berkshire, pp. 7-27.

Monroy, C. McNally, R. Trines, S. (2019): *Education in Brazil*. World Education News+ Reviews: <https://wenr.wes.org/2019/11/education-in-brazil>

Melo, V. (2019) *Emancipatory Education and Youth Engagement in Brazil: A Case Study Bridging the Theory and Practice of Education for Social Transformation*.

OECD (2019): *Education at a Glance 2019. Country Report*: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_BRA.pdf

Ogina, T. (2012): *The use of drawings to facilitate interviews with orphaned children in Mpumalanga province, South Africa*. South African Journal of Education Vol. 32, No. 4.

Perlman, J. Favela (2010): *Four Decades of Living on the Edge*; Oxford University Press: New York, NY, USA.

Racionero S. Valls R. (2015): *Dialogic Learning : A Communicative Approach to Teaching and Learning*: <https://www.semanticscholar.org/paper/Dialogic-Learning-%3A-A-Communicative-Approach-to-and-Racionero-Valls/bcc4670678d3225235544aa352f9faeb4ac0172d>

Ranta E. (2018): *Vivir Bien as an Alternative to Neoliberal Globalization*: <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/22486>. Routledge.

Reid, K. Flowers, P. Larkin M. (2005): Exploring lived experience. *The Psychologist*, Vol. 18, No. 1.

Saaristo S. (2016): *Favela Associations: Between Repression, Violence and Politics*, *Suomen antropologi: Journal of the Finnish Anthropological Society*, Vol. 40, No. 2, 28-49: <https://journal.fi/suomenantropologi/article/view/59130>

Salmi, H. (1993): *Science centre education - Motivation and Learning in Informal Education*. Helsinki: Yliopistopaino.

Schuurman, Frans J. (2000): Paradigms Lost, Paradigms Regained? *Development Studies in the Twenty-First Century. Third World Quarterly* 21 (1): 7–20.

Sen, A. (2001): *Development as Freedom*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Smith, L.T. (1999): *Decolonizing Methodologies*. Lontoo: Zed Books.

Spiegel, J. Ortiz, B. McGill, C. (2019): *The Art of Collectivity: Social Circus and the Cultural Politics of a Post-Neoliberal Vision*. Queen's Press.

Stewart, F. (2013): Approaches towards Inequality and Inequity: Concepts, measures and policies. Unicef Office of Research, Discussion Paper: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/stewart%20inequality_inequity_layout_fin.pdf

Straubhaar, R. (2012): A Broader Definition of Fragility: The Communities and Schools of Brazil's "Favelas". *Current Issues in Comparative Education*, vol. 15, no. 1, p41-51

UNIFEC (2020): Lapsen oikeuksien sopimus: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

van Dam, W. Beijssen I. (2014): Social exclusion in Rio de Janeiro, Universiteit Utrecht

Weinstein B. (2017): *The Color of Modernity: São Paulo and the Making of Race and Nation in Brazil*, University of Wisconsin Press, Vol. 54, No. 1

YK (2019): World Population Prospects 2019: Highlights: https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf